

MÉMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

École Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2
En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Anna FOLLMANN

TITRE DU MÉMOIRE

**L'APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE DES
APPRENTISSAGES EN LANGUE VIVANTE
ÉTRANGÈRE : L'EXEMPLE D'UN PROJET ARTICULÉ
AUTOUR DU CONTE**

ENCADREMENT :

M. Christophe BEAUFILS, Formateur IUFM

M. Yves IEHL, Maître de conférence

TRAJET RECHERCHE

LANGUE

Table des matières

Remerciements.....	3
INTRODUCTION.....	4
1. Un apprentissage interdisciplinaire des langues vivantes étrangères a-t-il sa place au sein de l'école élémentaire ?.....	7
1.1. Comment définir l'interdisciplinarité ?.....	7
1.1.1. L'interdisciplinarité, aux frontières de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité.....	7
1.1.2. L'interdisciplinarité, un terme 'polysémique'.....	9
1.1.3. Définition retenue.....	11
1.2. La place de l'interdisciplinarité à l'école élémentaire et dans l'enseignement des langues vivantes étrangères.....	13
1.2.1. L'approche interdisciplinaire est-elle en accord avec les instructions officielles et les spécificités de l'école élémentaire ?.....	13
1.2.2. Évolution de la place faite à l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes étrangères.....	15
1.2.3. L'enseignement des L.V.E. aujourd'hui, à travers l'approche interdisciplinaire.....	19
1.3. Vers une remise en cause des disciplines à l'école ?.....	24
1.3.1. La place des disciplines par rapport à l'approche interdisciplinaire.	24
1.3.2. Aborder les compétences en L.V.E. selon une approche interdisciplinaire : décloisonner la langue et le sujet.....	26
2. Une illustration de la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers le conte.....	29
2.1. Le conte, un genre adapté au public scolaire ?.....	29
2.1.1. Le conte, définition et caractéristiques.....	29
2.1.2. Un genre pour enfant ?	31
2.1.3. La place du conte à l'école.....	33
2.2. La place du conte dans l'enseignement des L.V.E.....	36
2.2.1. Quel conte pour quel enseignement ?	36
2.2.2. La place du conte dans les programmes de L.V.E.	38
2.2.3. Le conte en tant qu'œuvre du patrimoine.....	40
2.3. La mise en place d'un projet articulé autour du conte, objet d'enseignement fédérateur de l'approche interdisciplinaire des apprentissages de L.V.E.....	42

2.3.1. L'approche actionnelle et la notion de projet.....	42
2.3.2. Articuler l'apprentissage des langues vivantes étrangères autour d'un projet interdisciplinaire, construit à partir du conte.....	45
3. L'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères est-elle représentée au sein des pratiques enseignantes ?.....	51
3.1. Cadre et méthode de recueil des données.....	52
3.1.1. Des études québécoises sur les pratiques enseignantes de l'approche interdisciplinaire.....	52
3.1.2. Protocole de recherche	55
3.1.3. L'analyse des résultats.....	57
3.2. L'approche interdisciplinaire au sein des enseignements proposés par les personnes interrogées.....	62
3.2.1. Les pratiques interdisciplinaires.....	62
3.2.2. L'importance des variables.....	68
3.2.3. L'analyse des profils des enseignants selon la valeur de l'indice interdisciplinaire.....	77
3.2.4. Les contraintes de l'approche interdisciplinaire et les difficultés rencontrées par les enseignants.....	80
CONCLUSION.....	83
BIBLIOGRAPHIE	87

Remerciements

Je tiens avant tout à adresser toute ma gratitude à l'encadrant de ce mémoire, Monsieur Christophe BEAUFILS, qui a su m'accompagner et me guider tout au long de mon cheminement. Je lui suis reconnaissante pour sa patience, son investissement et ses judicieuses remarques, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je remercie, de plus, le co-encadrant de ce mémoire, Monsieur Yves IEHL, qui a accepté avec gentillesse, de participer au suivi de ce travail, à sa lecture et à son évaluation.

Je voudrais également exprimer ma reconnaissance aux professeurs du trajet recherche langues, qui ont su m'éclairer sur certaines notions et approches essentielles à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

INTRODUCTION

L'enseignement en France s'articule autour de plusieurs disciplines qui répartissent les savoirs au sein des différents domaines d'apprentissage. L'élève doit alors y acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes, nécessaires à sa vie future. Toutefois, cette répartition du savoir peut engendrer, chez lui, des difficultés à tisser des liens entre les différents apprentissages, à faire émerger des savoirs plus généraux et plus englobants.

L'enseignement des langues vivantes étrangères est également construit autour du principe disciplinaire. Sur un temps horaire accordé, les élèves doivent acquérir, à l'école primaire, des compétences élémentaires dans une L.V.E, définies par le niveau A1 du C.E.C.R.L. Cependant, cette présentation du savoir peut apparaître d'autant plus complexe au sein de cette discipline. En effet, une langue est avant tout un outil pour communiquer. Or, un élève peut éprouver des difficultés à parler lorsque la langue n'est pas contextualisée. Hors enseignement, la langue est utilisée dans un contexte particulier, avec un interlocuteur réel et dans un but clair, lui aussi inscrit dans le réel. La discipline scolaire peut venir modifier cet aspect de la langue.

Face au cadre plus étroit que crée la discipline, comment aborder les compétences en langue vivante étrangère ? Une approche interdisciplinaire peut-elle apparaître comme plus adaptée ? Peut-elle ainsi permettre plus aisément la mise en lien des apprentissages et donner plus de sens à la langue apprise. L'interdisciplinarité permet-elle de présenter la langue dans un cadre plus authentique, où celle-ci serait utilisée pour parler dans un but plus explicite et plus concret ?

Pour que l'interdisciplinarité soit réellement efficace, il faut que les compétences soient construites, qu'il y ait un véritable échange entre les disciplines et leurs compétences spécifiques. L'interdisciplinarité doit avoir lieu dans un contexte bien défini. Elle doit suivre un projet clair et déterminé auparavant. Enfin, elle doit être adaptée aux destinataires auxquels elle est dédiée. Le respect de ces critères permet de déterminer l'efficacité d'une telle approche.

Nous choisissons donc d'illustrer la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers le conte. Le conte favorise-t-il la

mise en place d'une approche interdisciplinaire permettant une réelle construction des compétences? Le genre est très présent dans le monde de l'enfance. Une approche interdisciplinaire peut-elle être articulée autour du conte ? Ce genre possède-t-il, d'une part, des caractéristiques lui permettant d'être exploité dans le cadre de l'enseignement d'une L.V.E. à l'école primaire ? D'autre part, possède-t-il la richesse nécessaire à une approche interdisciplinaire ? Les thèmes abordés sont-ils suffisamment larges et variés pour une utilisation croisée entre plusieurs disciplines ?

Ces multiples interrogations nous amènent donc à poser la problématique suivante : **En quoi une approche interdisciplinaire permet-elle d'aborder différemment les apprentissages en langue vivante étrangère ? L'exemple d'un projet articulé autour du conte.**

Dans un premier temps, nous pouvons nous interroger sur la place qu'il convient de donner à la dimension interdisciplinaire en langue vivante étrangère, à l'école élémentaire. Il apparaît tout d'abord essentiel, à ce stade, de définir l'interdisciplinarité, ses aspects et ses frontières. Cette approche sera à replacer dans le cadre institutionnel des programmes d'enseignement de l'école élémentaire en général, et plus spécifiquement de ceux des L.V.E. De plus, il sera intéressant de se poser la question de la place des disciplines. Au vu de l'articulation habituelle des apprentissages scolaires, l'interdisciplinarité ne se place-t-elle pas en opposition, dans le sens où elle signifierait une remise en cause des disciplines ?

Dans une seconde partie, nous choisirons d'illustrer l'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers un projet articulé autour du conte. Pour cela, il s'avère intéressant de s'interroger sur la pertinence de l'exploitation de ce genre à l'école élémentaire, puis plus précisément, dans l'enseignement des langues vivantes. Le conte sera ensuite étudié en tant qu'objet d'enseignement, en tant que contenu de compétences à

enseigner, permettant la mise en place d'un projet interdisciplinaire au service de l'apprentissage d'une langue.

Enfin, nous souhaiterions avoir un aperçu de ce qui est proposé en termes d'enseignement interdisciplinaire des langues vivantes étrangères, dans les classes de cycle deux et trois. Des questionnaires adressés aux professeurs des écoles, qui enseignent une L.V.E. à leurs élèves, permettront de nous guider dans notre étude et apporteront des éléments de réponse quant aux pratiques déclarées des enseignants. Ces dernières seront analysées à travers un cadre inspiré des conclusions de recherche de l'étude menée par deux chercheurs québécois, Lenoir et Larose (1998, 2007).

1. Un apprentissage interdisciplinaire des langues vivantes étrangères a-t-il sa place au sein de l'école élémentaire ?

1.1. Comment définir l'interdisciplinarité ?

1.1.1. L'interdisciplinarité, aux frontières de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité

La notion d'interdisciplinarité est complexe. La distinguer des termes de pluridisciplinarité et de transdisciplinarité, termes proches mais différents de l'interdisciplinarité, permet de mieux cerner ses limites. La notion de pluridisciplinarité semble plus évidente à concevoir. L'ensemble des définitions s'accordent sur une seule et même idée. Le site du CRDP de l'Académie de Grenoble propose une sélection documentaire sur l'interdisciplinarité, élaborée par la Direction des Ressources documentaires et du Pôle ressources formateurs de l'IUFM, en juin 2001. Ces derniers définissent alors la pluridisciplinarité comme une : « rencontre autour d'un thème commun entre chercheurs, enseignants de disciplines distinctes mais où chacun conserve la spécificité de ses concepts et méthodes. Il s'agit d'approches parallèles tendant à un but commun par addition des contributions spécifiques ». Les disciplines conservent donc leurs spécificités, seul le thème travaillé est commun. Elles sont juxtaposées au travers d'un travail sur un même sujet. Dans l'article d'Hasni & al. (2008), une spécificité supplémentaire est attribuée à la notion de pluridisciplinarité. En effet, celle-ci est différenciée de la « multidisciplinarité », dans la mesure où, pour la pluridisciplinarité, la finalité du travail commun aura été fixée au préalable entre les acteurs. La multidisciplinarité implique qu'aucun projet précis à finaliser n'ait été fixé. Ainsi, la pluridisciplinarité introduit le traitement d'une thématique commune. Toutefois, outre une finalité commune, elle « n'a pas pour but d'instituer un point de vue partagé » entre les acteurs (Fourez, 1998, p.38). Ces derniers traitent le thème choisi ensemble, chacun dans leur propre discipline. Aucun lien entre les compétences n'est à construire dans les différentes disciplines.

La pluridisciplinarité peut être illustrée par un exemple. À l'école primaire,

lorsque l'enseignant aborde le développement durable en sciences, il peut également choisir de l'étudier en géographie. Il peut alors travailler autour du cycle de l'eau ou bien autour du chemin des déchets, par exemple. En littérature, certains textes abordant également ces différentes thématiques, peuvent être étudiés. Cependant, chaque discipline conserve le mode de fonctionnement qui lui est propre, sans établir de liens réels entre elles et entre les savoirs à acquérir dans chacun des domaines.

La transdisciplinarité, quant à elle, se situe à l'opposé de la pluridisciplinarité dans le sens où elle ne tient pas compte des limites de chaque discipline. D'après l'étude de Louis d'Hainaut (1986), la transdisciplinarité est « un état d'équilibre total entre l'influence de toutes les disciplines en cause, au niveau le plus élevé de coordination » (p.5). Les compétences abordées se distinguent toutefois selon les définitions. Pour certains, il s'agit de compétences qui pourraient être abordées au sein d'une discipline, mais qui s'avèrent, dans le cadre de la transdisciplinarité, communes à plusieurs domaines. Il ne s'agit plus alors d'acquérir des compétences dans une discipline mais d'intégrer des compétences qui deviennent plus générales. Selon Tardieu (2006), les compétences parcourent alors « diverses sciences sans se soucier des frontières », afin de permettre un « transfert de connaissances et d'outils » (p.137). Elle donne l'exemple de la compétence « l'espace et les opérations de repérage et d'identification dans la lecture de plans », qui participe ainsi à l'amélioration des compétences en mathématiques, en géographie, en anglais ou en E.P.S.

Pour d'autres, les compétences abordées sont réellement plus générales et ne rentrent dans aucune des disciplines de l'école élémentaire. La définition de la transdisciplinarité donnée par Champy & al., dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Retz (2005), considère les compétences transdisciplinaires comme des « objectifs éducatifs généraux, non spécifiquement disciplinaires ». Il s'agit des domaines « affectif, psychologique, relationnel ou de motivation ». Arenilla & al., dans le *Dictionnaire de pédagogie* Bordas (2000), vont également dans ce sens lorsqu'ils considèrent les compétences transdisciplinaires comme des « domaines généraux, étrangers aux disciplines ». Il s'agit donc de compétences transversales et plus générales, ne pouvant être cloisonnées à une discipline en particulier. La notion de « savoir écouter l'autre » par exemple, un des éléments clés des divers apprentissages, ne peut être abordée au travers d'une discipline en particulier ; elle est travaillée régulièrement dans tous les domaines.

De plus, d'Hainaut (1986) distingue deux sortes de transdisciplinarité qui différencient ainsi les compétences abordées. La transdisciplinarité instrumentale, d'une part, consiste à identifier quels concepts sont communs à plusieurs disciplines et entre lesquels il est possible de faire des liens. Il s'agit de « l'enseignement de concepts et de méthodes communs opératoires dans des situations relevant de disciplines différentes ou n'appartenant pas à une discipline particulière » (p.14). D'autre part, la transdisciplinarité instrumentale se différencie de la transdisciplinarité comportementale. Celle-ci consiste à travailler autour de méthodes et d'attitudes communes à plusieurs disciplines, de « démarches de pensée ou d'action », comme le développement de l'esprit critique ou l'autonomie par exemple.

Enfin, une dernière définition donnée par Danvers (1994) va plus loin encore. Ce dernier associe la mise en place d'une approche transdisciplinaire à « la naissance d'une nouvelle discipline englobant et dépassant les premières » (p.65). La notion de discipline n'est alors pas totalement remise en cause puisqu'une nouvelle est créée. Il s'agit d'un nouveau domaine permettant d'acquérir des compétences qui ne peuvent être intégrées aux disciplines actuelles.

Ainsi, la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité proposent deux approches opposées du savoir et de la manière d'enseigner. Par rapport à ces deux termes, où se situe l'interdisciplinarité ? Quelles sont ses spécificités et ses limites ?

1.1.2. L'interdisciplinarité, un terme 'polysémique'

L'interdisciplinarité se situe de part et d'autre de ces notions, entre la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité. La plupart des auteurs s'accordent sur le fait qu'il s'agisse avant tout d'une « coopération ». Louis d'Hainaut (1986) la définit en effet comme la « coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux savoirs » (p.5).

Toutefois, certains auteurs divergent lorsqu'il s'agit de caractériser en détail l'interdisciplinarité. Louis d'Hainaut (1986), tout d'abord, distingue différentes façons d'aborder les compétences interdisciplinaires. L'enseignant peut introduire l'interdisciplinarité par la « mise en relation des matières », des « thèmes, des sujets ou des idées », et montrer ainsi l'articulation des différents domaines en fonction des compétences

qui se recoupent (p.11). Son étude traite aussi l'interdisciplinarité « dans la pensée pratique ». Cette approche permet alors d'aborder les thèmes de la vie quotidienne, non pas par la mise en lien des disciplines, mais par l'intégration de la « capacité d'agir efficacement dans un domaine particulier » (p.11). Enfin, un dernier aspect de l'interdisciplinarité présenté par d'Hainaut est lié aux « investigations de l'élève en fonction de ses propres centres d'intérêt » (p.11). Ces derniers ne peuvent être réduits aux frontières d'une discipline en particulier. L'interdisciplinarité permet alors d'aborder les goûts des élèves dans leur intégralité.

Dans un second temps, Lenoir & Sauvé (1998) définissent, quant à eux, l'interdisciplinarité comme la « mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires [...] qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétration ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects [...] en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (p.12). La notion de coopération est donc présente, mais il s'agit aussi d'un véritable croisement, (« interconnexion ») entre les disciplines. Trois aspects de l'interdisciplinarité sont ici distingués. L'interdisciplinarité « curriculaire » est centrée sur le savoir. L'interdisciplinarité « didactique » est liée à la relation entretenue par l'enseignant vis-à-vis du savoir et de son choix de modèle didactique interdisciplinaire. Enfin, l'interdisciplinarité « pédagogique » traite le rapport des élèves avec le savoir en tant « qu'actualisation de l'interdisciplinarité didactique » (p. 11).

Une dernière distinction est faite par Champy & al. (2005). L'interdisciplinarité « centripète » est construite autour d'un projet et utilise les disciplines pour le réaliser. L'enseignant joue alors un rôle d'aide, en répondant aux demandes des élèves, « en adaptant ses apports, y compris non disciplinaires ». Le savoir est construit par l'élève, grâce aux différentes connaissances qui lui sont apportées peu à peu. À l'opposé, l'interdisciplinarité « centrifuge » part des différentes disciplines afin d'élaborer un projet. L'enseignant est alors un « transmetteur » du savoir en tant qu'expert.

L'interdisciplinarité revêt donc différentes caractéristiques selon les auteurs et leur définition. Il apparaît donc indispensable de préciser dès à présent ce que nous entendons par ce terme.

1.1.3. Définition retenue

L'interdisciplinarité permet d'aborder un thème pouvant être propre à diverses disciplines, mais grâce à la convocation de plusieurs d'entre elles, ce dernier s'enrichit et retrouve son entité. En fonction du domaine dans lequel il est analysé, certains de ses aspects sont étudiés, et c'est par la considération et la mise en lien de l'ensemble de ses caractéristiques qu'il est permis de l'aborder de manière plus englobante.

Pour définir l'interdisciplinarité, ce mémoire retiendra les propos de Claire Tardieu (2006). L'auteure la considère comme la « construction d'une représentation d'une notion, d'une situation ou d'une problématique par la convocation de plusieurs disciplines », impliquant « des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs disciplines » (p.137). Il s'agit en effet, d'une coopération des disciplines. Toutefois, Tardieu va plus loin encore et se rapproche par là de Lenoir & Sauvé (1998), en proposant un véritable croisement entre les disciplines, une « interconnexion » (p.12). Grâce à cette mutualisation, les compétences sont enrichies. Le thème abordé à travers une approche interdisciplinaire n'est pas seulement un déclencheur pour poursuivre les enseignements disciplinaires cloisonnés, à la différence de la pluridisciplinarité. Une véritable compétence commune est construite, tout en permettant l'acquisition des compétences disciplinaires.

Nous sommes donc également en accord avec Squalli & Barabé (2010) lorsqu'ils précisent que l'interdisciplinarité doit permettre un véritable lien entre les disciplines et une approche nouvelle. Elle « n'est pas l'approche thématique, où le thème ne constitue qu'un déclencheur et un prétexte pour poursuivre des enseignements disciplinaires cloisonnés » (p.197). Selon ces auteurs, elle doit être prévue au préalable et organisée en fonction des points communs que peuvent présenter les disciplines. De plus, les différents acteurs du travail interdisciplinaire doivent s'entendre entre eux afin d'assurer sa bonne mise en œuvre. Nous conservons donc ces précisions au sujet de l'interdisciplinarité. Toutefois, une concertation entre les différents enseignants n'est en principe pas nécessaire car nous ne nous intéressons qu'au domaine de l'école primaire. Un professeur du secondaire doit s'accorder avec les différents représentants des disciplines intervenant dans le projet interdisciplinaire. À l'inverse, à l'école élémentaire, sauf s'il s'agit d'une collaboration entre intervenants et professeur des écoles, ou bien entre plusieurs enseignants de différentes classes, l'enseignant est en principe, l'unique coordinateur des différentes compétences à

acquérir par chaque élève. Pour cette raison, il est donc plus aisé pour lui, que pour un professeur du secondaire, de mettre en place un enseignement interdisciplinaire. Il peut, sans difficulté de mise en accord, opter pour une telle approche.

De plus, nous considérons l'interdisciplinarité, avant tout comme la mise en relation des matières et des thèmes, et non en tant que liens « dans la pensée pratique » ou dans les intérêts de l'enfant (d'Hainaut, 1986). Il s'agit donc d'une interdisciplinarité curriculaire, interconnectant les différentes compétences à acquérir dans les disciplines. Toutefois, les autres facteurs d'interconnexion ne sont pas éliminés et peuvent parfois intervenir, sans être pour autant le principal objectif.

Deux manières d'aborder l'interdisciplinarité sont conservées, selon la distinction proposée par Champy & al. (2005). Celle-ci peut être centripète si elle relie les disciplines à partir d'un projet particulier. Elle est centrifuge si, au contraire, ce sont les caractéristiques d'une discipline en particulier qui rassemblent les différentes compétences.

Ainsi, l'interdisciplinarité est considérée, dans ce travail, dès à présent, comme une approche d'enseignement créant un véritable lien entre les disciplines. En effet, des compétences réellement communes sont construites. L'enseignant peut choisir de l'aborder sous un angle centripète ou centrifuge. Selon les auteurs étudiés précédemment, l'interdisciplinarité apparaît donc comme un moyen d'aborder les compétences d'une façon différente. Toutefois, pour introduire une telle approche à l'école primaire, il faut que celle-ci soit en accord avec les instructions officielles. L'interdisciplinarité a-t-elle sa place dans le milieu scolaire, et si oui laquelle ? L'enseignement des langues vivantes étrangères permet-il également d'aborder les apprentissages selon une telle approche, d'un point de vue institutionnel ? La part réservée à l'interdisciplinarité a-t-elle évolué depuis l'instauration de la L.V.E. en tant que discipline à l'école ?

1.2. La place de l'interdisciplinarité à l'école élémentaire et dans l'enseignement des langues vivantes étrangères

1.2.1. L'approche interdisciplinaire est-elle en accord avec les instructions officielles et les spécificités de l'école élémentaire ?

Choisir d'introduire l'interdisciplinarité dans les divers enseignements se justifie

au regard des programmes. Nous choisirons de ne nous intéresser qu'aux programmes de l'école élémentaire car notre sujet porte sur l'enseignement de la L.V.E., or celle-ci n'est abordée, en tant que véritable enseignement, qu'à partir du Cours Élémentaire première année.

Une des caractéristiques de l'enseignement des L.V.E. ainsi que des autres disciplines, outre le français et les mathématiques, depuis 2008, est le fait que la durée des enseignements soit présentée de façon annuelle. Il est précisé que « la déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires » (*Horaires*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.7). Une plus grande liberté est donc donnée au professeur des écoles et lui permet d'organiser les apprentissages autour de travaux interdisciplinaires et de décroïsonner ainsi les enseignements. L'apprentissage d'une langue vivante étrangère ou régionale en tant que discipline doit représenter 54 heures annuelles dès le CE1. Cette réorganisation des durées d'enseignement donne ainsi la liberté à l'enseignant d'aborder la L.V.E. en tant qu'apprentissage régulier – soit 1h30 par semaine – ou bien sur des périodes plus courtes mais de façon plus importante lorsqu'il s'agit de mettre en place certains projets. En particulier, l'enseignant dans sa classe ou l'équipe enseignante peut travailler de façon interdisciplinaire ou transversale par exemple, « en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois » (*Présentation*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.11). Bien que les programmes soient regroupés en disciplines à l'école élémentaire, cela ne constitue pas un « obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales » (p.11). La plupart des activités proposées dans chacune des disciplines peuvent être adaptées à des utilisations interdisciplinaires. Les programmes de 2008 donnent l'exemple d'activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français qui ont « évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et [...] en mathématiques » (p.11).

De plus, la polyvalence du métier de professeur des écoles renforce la possibilité d'un enseignement interdisciplinaire. L'enseignant est seul dans sa classe pour aborder les diverses compétences que doivent acquérir les élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, il n'est pas nécessaire dans le premier degré que les acteurs du projet

interdisciplinaire s'accordent entre eux, puisque le professeur des écoles est le plus souvent seul acteur.¹ Sa polyvalence, c'est à dire le fait qu'il assure seul l'enseignement de l'ensemble des disciplines, peut lui permettre de mêler les savoirs. Il peut décloisonner les apprentissages et faire prendre conscience aux élèves qu'il existe des ponts entre les enseignements, point important selon les programmes. « Le rôle du maître de la classe est déterminant pour aider à percevoir et à établir des liens entre les apprentissages relevant de champs disciplinaires divers » (Documents d'accompagnement des programmes d'allemand, applicables à la rentrée 2002, p.5). L'interdisciplinarité, la mise en lien des diverses disciplines en tant qu'enrichissement de la notion étudiée, se trouve donc au cœur de la spécificité de l'enseignement à l'école primaire.

Toutefois, l'interdisciplinarité n'est pas aussi présente dans les programmes de 2008 que dans les précédents.² Aujourd'hui, il en est question brièvement dans la *Présentation* des programmes, mais elle n'est pas un axe prioritaire. Malgré cela, elle est toujours en accord avec les programmes, dans la mesure où il est précisé que chaque professeur est libre de choisir sa propre pédagogie, tant que cela reste dans la logique de l'acquisition des connaissances. En effet, le *Préambule* précise que des connaissances, des capacités et des attitudes à atteindre sont détaillées pour chaque domaine mais que l'enseignant est libre du « choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves » (Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.10).

La mise en place d'une approche interdisciplinaire pour l'acquisition des compétences est donc en cohérence avec les orientations officielles actuelles de l'enseignement, bien que moins présente aujourd'hui. Il est donc intéressant à présent d'affiner notre domaine de recherche et de se poser la question de la place de l'interdisciplinarité au sein de l'enseignement des langues vivantes. Pour cela, il s'avère nécessaire, dans un premier temps, de s'intéresser à l'évolution de la part accordée à cette approche dans le domaine des langues. À quand remonte l'enseignement des L.V.E. à l'école ? Quelles en étaient ses modalités ? Les programmes introduisaient-ils déjà la possibilité d'aborder les compétences en langue sous un angle interdisciplinaire ? Quelle place était alors réservée à cette approche ?

¹ Cf. §1.1.3 : *Définition retenue* (p.9).

² Pour une évolution de la place faite à l'interdisciplinarité dans les programmes, cf. §1.2.2 (p.12-16).

1.2.2. Évolution de la place faite à l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes étrangères

a) Les programmes de 1995

Les langues vivantes étrangères sont véritablement introduites à l'école primaire en 1995. Dès 1994, François Bayrou, alors Ministre de l'éducation nationale, propose dans un *Nouveau Contrat pour l'École*, 158 décisions afin de clarifier les missions de l'école et de renforcer l'adhésion publique. Pour « lutter contre l'inégalité », divers points fondamentaux sont précisés, dont l'apprentissage des langues vivantes (p.5). Dès 1995, une initiation de quinze minutes par jour doit être étendue à tous les élèves de l'école primaire, dès le Cours Élémentaire. Elle sera assurée par le maître ou par des méthodes audio-visuelles, si ce dernier ne peut prendre en charge cet enseignement.

Les Programmes de l'école primaire de 1995 (J.O. du 02/03/1995) confirment cette décision. L'enseignement des langues vivantes étrangères apparaît dans la répartition des horaires de l'école élémentaire. Au cycle deux, une heure de langues vivantes peut être assurée dans le cadre horaire du français, bien que la mention « langues vivantes » n'apparaisse pas explicitement. Au cycle trois, il s'agit d'un enseignement plus explicite dans le domaine « français et langues vivantes », dans la limite d'une heure trente par semaine. Les différentes compétences à atteindre dans ce domaine ne sont pas précisées. Toutefois, cet apprentissage a sa place au sein de l'interdisciplinarité, dans la mesure où l'enseignant se doit « d'établir explicitement les liaisons entre les activités conduisant aux apprentissages essentiels », dont les langues vivantes font partie (*École élémentaire*, p.21). Les intégrer au créneau horaire réservé à l'enseignement du français témoigne de leur mise en lien avec les divers apprentissages. Ces programmes portent l'attention sur « l'indispensable cohérence des apprentissages », qui se trouve justifiée par la « polyvalence des maîtres », spécificité de l'école primaire (p.20). Celle-ci favorise « la mise en œuvre de démarches faisant appel à plusieurs disciplines pour construire ou conforter un apprentissage » (p.20). Grâce à des activités diversifiées mais coordonnées, elles concourent à des compétences communes.

b) Les programmes de 2002

En 2002, la langue vivante étrangère devient réellement une discipline à part entière avec un taux horaire qui lui est réservé. Dès la maternelle, durant l'année de Grande

Section, un premier contact avec une langue étrangère ou régionale doit être proposé à l'élève. Il consiste en une familiarisation avec les sons de cette nouvelle langue et en une découverte de quelques éléments culturels particuliers, à travers des chants, des comptines et des jeux. Au cycle deux, il s'agit d'un enseignement explicite et structuré, d'une à deux heures par semaine. Le principal objectif est que l'élève acquière les bases des apprentissages linguistiques et qu'il découvre les diversités linguistiques et culturelles. L'enseignement s'articule principalement autour de trois axes : « développer chez l'élève les comportements indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes (curiosité, écoute, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue) et faciliter ainsi la maîtrise du langage ; familiariser son oreille à des réalités phonologiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; lui faire acquérir les premières connaissances dans cette langue » (*Langues étrangères ou régionales, Objectifs*, Hors-série, B.O. N°1 du 14/02/2002, p.57). Enfin, au cycle trois, l'enseignement des L.V.E. représente une heure trente à deux heures par semaine. Il vise l'acquisition de compétences assurées dans différentes situations de communication concrètes et se rapportant directement au domaine de l'enfant, dans au moins deux langues vivantes autres que le français. Les compétences qui doivent être acquises à la fin du cycle, sont en lien avec le niveau A1, défini par le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.L.).³ L'apprentissage d'une langue seconde, dès l'école primaire, doit permettre à la France d'asseoir sa position dans le monde. Pour cela, il est mis en place le plus tôt possible en tant que véritable enseignement. Toutefois, il doit être articulé « avec tous les autres domaines de l'école primaire, et plus particulièrement, avec la maîtrise du langage et de la langue française, priorité absolue » (*Préambule*, p.13).

Une large place est en effet accordée à l'approche interdisciplinaire. Elle est avant tout mise en place afin de concourir à l'apprentissage du français, une des missions prioritaires des programmes de 2002. Outre cela, elle permet également de renforcer la maîtrise de la L.V.E. elle-même. Différentes approches, précisées dans les Documents d'accompagnement des programmes des langues vivantes (2002), sont alors possibles : « une approche comparative du fonctionnement des langues » ; « exploiter les apports culturels en les complétant dans le cadre des autres domaines d'activités ainsi que par des lectures documentaires ou de fiction » ; ou bien réinvestir « des acquisitions langagières

³ Pour un développement sur le C.E.C.R.L., cf. §1.2.3.a (p.16-18).

dans des situations de classe (donner l'heure ou la date, compter, faire des opérations, pratiquer des jeux en E.P.S., demander de l'aide lors d'activités manuelles ou artistiques...) » (*Introduction*, p.5). Il incombe à l'enseignant d'assurer l'harmonisation et la complémentarité des divers enseignements, même si ce n'est pas lui qui les assure en personne. De plus, l'interdisciplinarité permet de conserver au mieux la richesse de la langue, une « cohérence interne et une cohérence disciplinaire » (*Un enseignement fondé sur le culturel*, p.7). Les éléments culturels sont proposés dans le cadre d'un projet construit et doivent être également cohérents avec les divers savoirs et les autres enseignements. Enfin, une approche comparative des différentes langues abordées permet de prendre conscience des similitudes et des divergences des pays et de « contribuer à favoriser à terme l'émergence d'une conscience européenne et contribuer à l'ouverture internationale » (p.7). Elle favorise ainsi la construction de l'élève en tant que citoyen.

c) Les programmes de 2007

En 2007, les programmes mettent l'accent sur la mise en lien des différents enseignements. À travers sa polyvalence, l'enseignant doit multiplier liaisons et renvois entre savoirs et disciplines. Ainsi, l'élève pourra « acquérir les bases culturelles sans lesquelles les connaissances déjà rencontrées ou à venir ne seraient que des savoirs éclatés » (*Préambule*, Hors-série, B.O. N°5 du 12/04/2007, p.2). Les contenus des apprentissages en L.V.E. visent explicitement la mise en application du Cadre européen commun de références pour les langues et le Socle commun de connaissances et de compétences.⁴ L'enseignement des langues représente, en 2007, 1h30 par semaine, du CE1 au CM2. Ce volume horaire correspond d'une part à des séances en classe. D'autre part, « dès que les capacités minimales de communication pourront être exploitées », ces séances doivent être prolongées par des activités dans d'autres domaines afin de décontextualiser la langue de la discipline qui lui est réservée (*Cycle 2, Langues vivantes, Objectifs*, p.21). Au cycle trois, il est mentionné que les divers apprentissages langagiers ainsi que les situations d'apprentissage doivent « être liés aux différents champs disciplinaires » (*Cycle 3, Langues vivantes*, p.72). Dans le domaine *Dire*, l'élève doit « comprendre quelques énoncés oraux simples dans une autre langue que le français, engager un dialogue simple (avec un locuteur facilitant la communication) dans la langue

⁴ Pour un développement du C.E.C.R.L. et du Socle commun, cf. §1.2.3 (p.16-19).

étudiée, décrire des lieux ou des personnes connus et faire un très court récit dans une autre langue que le français » (p.72). Dans le domaine *Lire*, des fragments de textes sont proposés aux élèves dans une autre langue que le français. Enfin, dans le domaine *Écrire*, il est demandé à l'élève « d'écrire une courte carte postale dans une autre langue que le français, répondre à un questionnaire simple dans une autre langue que le français » (p.72). Ces différentes activités touchent donc plusieurs domaines de l'enseignement des langues et permettent de le rattacher aux contenus des autres enseignements du français. Cela participe ainsi au renforcement de la maîtrise de la langue française. L'interdisciplinarité est donc très présente dans les programmes de 2007. Grâce à sa mise en œuvre dans les apprentissages des L.V.E., elle permet d'enrichir et d'appuyer les savoirs dans cette discipline tout en leur donnant une cohérence. De plus, elle renforce la maîtrise de la langue française, ce à quoi doivent participer les divers enseignements.

En définitif, l'interdisciplinarité trouve donc sa place au sein des programmes d'enseignement des langues vivantes, depuis leur introduction en tant qu'objet d'enseignement spécifique. Nous pouvons retrouver cette approche dans les programmes de 1995, 2002 et 2007. Toutefois, il est à préciser que le B.O. N°5 d'avril 2007 a rapidement été complété par les programmes spécifiques à l'enseignement des langues vivantes d'août 2007, puis légèrement modifié par les nouveaux programmes de 2008. Il faut donc, dès lors, s'intéresser à la manière dont sont enseignées les langues, à l'école élémentaire, aujourd'hui. Comme nous avons pu le voir, elles sont tout d'abord présentées selon les programmes actuellement en vigueur de 2008. Mais ceux-ci s'inscrivent directement et explicitement dans les directives d'autres textes. Quels textes viennent compléter l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire ? Comment les L.V.E. sont-elles aujourd'hui abordées ? Autour de quels axes principaux sont-elles enseignées ? Quels sont les objectifs premiers de cet enseignement et quelle place est réservée à l'interdisciplinarité ? Le professeur des écoles a-t-il la possibilité de mettre en place une approche interdisciplinaire des savoirs et des compétences à acquérir en langue ?

1.2.3. L'enseignement des L.V.E. aujourd'hui, à travers l'approche interdisciplinaire

L'enseignement actuel des langues vivantes étrangères s'articule, en France, autour des programmes de 2008. Ceux-ci sont en accord avec d'une part, le Cadre européen commun de référence pour les langues (C.E.C.R.L.) de 2001, qui « constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'évaluation des acquis en langues vivantes » (*Programmes du Cycle 3, Langues vivantes*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.23). D'autre part, le Socle commun de connaissances et de compétences de 2006 oriente l'enseignement des L.V.E., tout comme celui de l'ensemble des disciplines de l'école élémentaire. Enfin, le B.O. de 2008 précise que pour une progression plus détaillée, « il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale » (p.24), c'est à dire au B.O. du 30 août 2007. Il apparaît donc comme essentiel de s'intéresser à ces trois textes et à la place que chacun accorde à l'interdisciplinarité.

a) Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Depuis 2001, le C.E.C.R.L. a pour objectif de fournir une « base commune pour l'élaboration des programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe » (p.9). Il concourt en cela à l'objectif général que s'est fixé le Conseil de l'Europe : « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel » (défini dans les *Recommandations* R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des Ministres). Le processus d'apprentissage est segmenté en six « échelles de niveaux » à acquérir, permettant ainsi de situer l'apprenant.

Les différentes capacités langagières sont recensées ainsi que les divers savoirs mobilisés pour les développer, tout comme l'ensemble des situations et domaines dans lesquels l'apprenant peut être amené à utiliser la langue étrangère pour communiquer. L'apprenant doit développer, d'une part, des compétences générales individuelles. Il s'agit de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. D'autre part, celles-ci sont complétées par des compétences à communiquer langagièrement : compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. L'ensemble de ces compétences permet de réaliser des activités langagières de réception orale ou écrite, de production orale ou

écrite, d'interaction et de médiation.

Le principal axe retenu est celui de l'approche actionnelle, en tant qu'orientation conseillée. En effet, l'usager et l'apprenant sont avant tout considérés comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas nécessairement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (p.15). Le lien avec une approche interdisciplinaire des compétences à acquérir n'est pas explicite. Toutefois, nous verrons que l'approche actionnelle peut permettre une telle orientation de l'enseignement.⁵

Ce texte est devenu en France un véritable document de référence pour l'élaboration des programmes d'enseignement des langues. À la fin du cycle 3, les programmes de 2008 précisent que les élèves doivent posséder les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues (B.O. N°3 du 19/06/2008).⁶ Celui-ci correspond au niveau d'un « utilisateur élémentaire » de la langue qui est alors capable de participer à des interactions simples concernant des thèmes de la vie quotidienne et des situations concrètes particulières. Il doit savoir se présenter ou présenter quelqu'un et savoir poser des questions à une personne. Il doit pouvoir comprendre un discours simple, prononcé distinctement et lentement.

b) Le Socle commun de connaissances et de compétences

De plus, depuis 2006, les programmes de l'école primaire et du collège s'articulent également autour du Socle commun de connaissances et de compétences, institué par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (23 avril 2005). Celui-ci établit les compétences indispensables à maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, « un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (Socle commun de connaissances et de compétences, p. 3). La pratique d'une L.V.E. constitue le deuxième des sept piliers que tout élève doit maîtriser et témoigne ainsi de la place grandissante qu'occupent les langues à l'école. Une large part est consacrée à l'aspect oral de la langue et l'écrit se réduit à de

⁵ Pour un développement de l'approche actionnelle, cf. §2.3.1 (p.38-41).

⁶ Le niveau A1 à atteindre en fin de cycle 3 est précisé dans les programmes de 2008, mais aussi dans ceux de 2007 et 2002.

simples et courtes phrases.

Il nous apparaît important de préciser ici ce que nous entendons par compétence. Tout au long de ce mémoire, ce terme se rapporte à la définition donnée par le Socle commun de connaissances et de compétences : « Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie » (p.4). Les compétences regroupent donc des connaissances, c'est à dire des savoirs, des capacités, autrement dit des savoir-faire, et des attitudes ou savoir-être.

Le premier palier pour la maîtrise du Socle commun précise les compétences attendues à la fin du CE1 : l'élève « est capable de comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne » (*Premier palier pour la maîtrise du Socle commun, Compétence 2*, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.20). L'écrit est donc absent et l'oral se résume à des notions basiques. À la fin du cycle des approfondissements, qui correspond au deuxième palier du Socle commun, l'élève est capable de « communiquer : se présenter, répondre à des questions et en poser ; comprendre des consignes, des mots familiers et des expressions très courantes » (*Deuxième palier pour la maîtrise du Socle commun, Compétence 2*, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.27). Le processus d'apprentissage est donc poursuivi, les savoirs se précisent. Il s'agit, là-encore, d'un enseignement essentiellement oral.

L'interdisciplinarité est introduite au sein même de la présentation du Socle commun. En effet, seuls les deux premiers piliers, « la maîtrise de la langue française » et « la pratique d'une langue étrangère », poursuivent le découpage des disciplines. À l'inverse, le troisième pilier, « les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique », regroupe l'ensemble des disciplines scientifiques. De même, la « culture humaniste » réunit l'histoire, la géographie, les arts visuels, et autres éléments de notre culture. Enfin, les T.I.C. (techniques de l'information et de la communication) et les deux derniers piliers, « les compétences sociales et civiques » et « l'autonomie et l'initiative », sont à aborder au sein de plusieurs domaines et ne recouvrent aucune discipline de l'école élémentaire, mise à part l'éducation civique qui peut permettre d'aborder certaines compétences. Il est donc possible, voire nécessaire, pour l'acquisition

des ces dernières compétences, mais aussi pour confirmer et renforcer l'ensemble des compétences attendues en fin de scolarité obligatoire, d'aborder les enseignements selon une approche interdisciplinaire. Le Socle commun explicite cette mise en œuvre en précisant que « chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (p.4). L'ensemble des disciplines participent donc à l'acquisition du Socle, ce qui peut être permis par une approche interdisciplinaire. « Tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du Socle », confirme l'introduction du Socle de 2006 (p.4). La mise en lien des disciplines, l'interdisciplinarité, a donc sa place au sein du Socle commun de connaissances et de compétences.

c) Le B.O. d'août 2007 spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, un complément aux programmes de 2008

Afin d'atteindre le niveau A1 défini par le C.E.C.R.L., les programmes de l'école élémentaire prévoient une première « sensibilisation » à une langue vivante, conduite à l'oral, dès le Cours Préparatoire. Un enseignement véritable débute au Cours Élémentaire première année et « associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale » (*Programme du CP et du CE1, Langue vivante, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.18*). L'élève doit développer une certaine attitude envers les langues : « curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi » (p.18). Il doit savoir distinguer la prononciation et la prosodie nouvelle de la langue et acquérir un vocabulaire simple se rapportant au domaine de la vie quotidienne.

Au cycle 3, la priorité est encore donnée aux activités orales de compréhension et d'expression. Le vocabulaire est enrichi tout en conservant une attention particulière à « l'accentuation, aux mélodies, aux rythmes propres à la langue apprise » (*Programme du CE2, CM1 et CM2, Langue vivante, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.23*). Une grammaire simple et basique est abordée et la forme orthographique des mots utilisés doit être fixée. Enfin, développer l'aspect culturel du pays étudié permet de mieux comprendre les différences et spécificités de chacun. Le niveau à acquérir en fin de cycle 3 correspond donc à une utilisation première de la langue, constituée des principales bases.

De plus, le B.O. du 30 août 2007 spécifique à l'enseignement des L.V.E. vient compléter les programmes de 2008. Tout comme le Socle commun de connaissances et de

compétences (2006), il définit les compétences comme un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes.

Au sein du préambule, il précise tout d'abord les compétences que doivent acquérir les élèves en général dans cette discipline. Trois objectifs prioritaires sont visés par l'enseignement des L.V.E. à l'école élémentaire. Il faut d'une part « développer chez l'élève les comportements et attitudes indispensables pour l'apprentissage des langues vivantes [...] et faciliter ainsi la maîtrise du langage » (*Préambule commun*, Hors-série, B.O. N°8 du 30/08/2007, p.4). D'autre part, l'élève doit être familiarisé aux sonorités spécifiques de cette nouvelle langue. Enfin, il doit acquérir des « connaissances et des compétences, prioritairement à l'oral » (p.4).

Dans un second temps, le B.O. d'août 2007 précise pour chacune des langues enseignées à l'école élémentaire (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe), les savoirs et les savoir-faire à acquérir. Ils sont présentés au sein des activités de communication langagières suivantes : « comprendre, réagir et parler en interaction / comprendre à l'oral / parler en continu / lire / écrire ». De plus, une distinction est faite entre les « capacités » (savoir-faire), les « formulations » (expressions, phrases ou textes relevant de formes de discours différents) et les « connaissances » (culture et lexique, grammaire et phonologie). Ces subdivisions des compétences langagières présentent des éléments clairs qui peuvent être enseignés, afin d'atteindre le niveau attendu en fin de CM2.

L'apprentissage est ainsi centré sur des activités langagières de communication, l'oral prime donc. Pour développer ces capacités, la langue doit être utilisée d'une part « à l'occasion d'activités ritualisées », et d'autre part « dans des activités simples relevant d'autres enseignements (mathématiques, sciences, littérature, éducation physique et sportive, etc.) » (p.5). Il s'agit donc ici d'une possibilité d'aborder les savoirs d'un point de vue interdisciplinaire. En utilisant la langue dans d'autres disciplines, les connaissances et les compétences à acquérir pourront être développées.

L'enseignement des langues vivantes étrangères dans les programmes de 2008 est donc orienté principalement autour de ces trois documents institutionnels : le C.E.C.R.L., le Socle commun et le B.O. spécifique à l'enseignement des L.V.E. de 2007. Aborder une

approche interdisciplinaire des compétences est en accord avec ces textes de référence. Le B.O. d'août 2007 instaure, par exemple, la possibilité d'utiliser la langue dans d'autres disciplines que celle qui lui est réservée. S'agit-il donc là d'une remise en cause de la notion de discipline scolaire ? Les compétences doivent-elles sortir du cadre limitatif qu'instaurent les disciplines ? L'interdisciplinarité peut-elle mener vers une école sans discipline ?

1.3. Vers une remise en cause des disciplines à l'école ?

1.3.1. La place des disciplines par rapport à l'approche interdisciplinaire.

Pour donner, tout d'abord, une idée de ce qui caractérise une discipline, nous pouvons retenir les propos de Boisot (1971). Cet auteur distingue trois ensembles, de nature différente, au sein d'une discipline. Elle est tout d'abord composée d'un « ensemble d'objets observables et/ou formalisables » (p.32). Il s'agit d'éléments qui seront toujours identifiables quelles que soient les éventuelles évolutions ou transformations qu'ils subissent. Ils peuvent être formalisables dans le sens où ils font parfois des allusions implicites à d'autres éléments. De plus, une discipline réunit un « ensemble de phénomènes », c'est à dire de situations qui font intervenir les observables de façon à ce qu'elles soient identifiables. Enfin, une discipline est constituée de « lois » qui représentent les liens compréhensibles entre les objets observés. Chacun de ces ensembles peut dès lors être repris et appliqué à une discipline scolaire : la langue vivante, par exemple. Les objets observables seraient alors les savoirs à acquérir, comme par exemple la « conjugaison de quelques verbes à la troisième personne du singulier » (Domaine : *écrire*, langue : *allemand*, Hors-série, B.O. N°8 du 30/08/2007, p.17). Les phénomènes seraient la manière dont sont introduits les savoirs : à partir de productions de manière autonome de quelques phrases sur « soi-même » ou sur « des personnages réels ou imaginaires à partir d'images » (p.17). Enfin, les lois, c'est à dire les liens entre les savoirs, peuvent être comparées aux différentes règles ; il s'agirait ici des règles d'orthographe et de grammaire qui régissent le fonctionnement de la langue. Boisot précise également au sujet des disciplines que « le découpage parcellaire de la nature » et de « celui taillé dans le champ de nos connaissances » est arbitraire (p.32). Les disciplines ont été mises en place par l'homme afin d'aborder le savoir d'une certaine façon qui « fragmente le réel en domaines

restreints » (p.32). L'enseignement scolaire suit également ce partage en structurant le savoir et en répartissant les apprentissages de l'élève à l'intérieur de disciplines. Où se situe l'approche interdisciplinaire par rapport à ce fonctionnement ? Que propose-t-elle ? Quelle place fait-elle aux disciplines qui rythment actuellement la journée d'un écolier français ?

L'interdisciplinarité permet une approche différente de l'enseignement. Partager les savoirs, les catégoriser en différentes disciplines, peut en effet représenter plusieurs risques. Maingain & Dufour (sous la direction de Gérard Fourez, 2006) considèrent qu'une approche trop cloisonnée, trop hermétique de l'enseignement peut alors arriver « à des cas limites aberrants, mais bien connus de tous les enseignants : le respect des normes orthographiques ne fait l'objet d'une attention particulière que dans le cadre du cours de français ; l'utilisation adéquate de représentations graphiques paraît réservée aux cours de mathématiques ou de sciences [...] » (p.26). Au contraire, ces savoirs pourraient être transférables d'un domaine à l'autre et être ainsi bénéfiques à plusieurs disciplines. Champy & al. (2005) soulignent que les connaissances à acquérir ont évolué et ne sont peut-être plus réellement adaptées à un rangement dans une case quelconque. De plus, les caractéristiques des disciplines elles-mêmes peuvent être qualifiées de dépassées, selon ces auteurs. Enfin, ils retiennent avant tout le fait de prendre en compte des compétences plus larges que les disciplines, par exemple le « savoir apprendre à apprendre ». Si le savoir n'est présenté qu'au travers des diverses disciplines, l'élève rencontrera de plus grandes difficultés à recréer le lien qui existait entre les diverses connaissances, « à saisir ce qui est tissé ensemble, c'est à dire, selon le sens originel du terme, le complexe » (Morin, 1999, p.14). L'interdisciplinarité est donc, pour certains auteurs, avant tout un moyen de combler cette lacune des disciplines, cette absence de cohérence explicite. Elle doit permettre un changement dans l'acquisition des compétences, en favorisant un enseignement plus complet.

Toutefois, l'existence des disciplines n'est pas pour autant remise en cause. Selon Champy & al. (2005), tout comme Boisot (1971) lorsqu'il définit la discipline et l'interdisciplinarité, cette dernière peut revêtir plusieurs formes. Elle peut être « structurale ». Elle englobe alors plusieurs disciplines et en fait émerger une nouvelle. Celle-ci jouit alors de caractéristiques qui font apparaître les disciplines premières comme des cas particuliers. En intégrant les disciplines de départ au sein d'une troisième

émergente, « une structure originale d'une plus grande richesse combinatoire des éléments disciplinaires qui la composent » se dessine (p.33). Au contraire, l'interdisciplinarité « restrictive » rétrécit les limites des disciplines dans le sens où ces dernières imposent chacune leurs propres caractéristiques. Il n'y a aucun lien entre les deux disciplines ; les seules influences exercées sont les limites qu'elles impliquent chacune dans le champ de l'autre. Au milieu, l'interdisciplinarité « linéaire » est un simple lien entre les disciplines ; celles-ci conservent alors toute leur spécificité. Les deux disciplines viennent s'enrichir mutuellement. Cette mise en lien va permettre de faire ressortir « un pont entre des phénomènes propres à des domaines différents » (p.33). Elle mettra en lumière les similitudes qu'elles présentent du point de vue des « observables » et des « phénomènes »⁷. Pour la suite de ce mémoire, nous ne retiendrons l'interdisciplinarité que sous forme « linéaire ».

Enfin, Hasin & al. (2008) précisent la notion d'interdisciplinarité et sa relation entretenue avec les disciplines. Ils définissent ce qu'elle n'est pas et ce qu'elle ne doit pas être, et soulignent que celle-ci ne remet pas en cause les disciplines. En effet, si ces dernières n'existaient pas, cette approche n'aurait pas lieu d'être. Les disciplines impliquées doivent être représentées de façon égalitaire. Chacune doit avoir sa place respective selon l'importance qui lui est accordée. Les compétences interdisciplinaires acquises doivent poursuivre les objectifs fixés par les programmes, dans chacune des disciplines. Ce qui différencie fondamentalement l'interdisciplinarité de la transdisciplinarité est le fait qu'elle poursuive les apprentissages prévus pour chaque discipline et qu'elle ne remette pas en cause leur existence. Les diverses disciplines convoquées doivent être véritablement interconnectées pour être ainsi liées le plus étroitement possible.

L'interdisciplinarité permet donc de mettre en lien les disciplines sans pour autant supprimer les spécificités et caractéristiques qui leur sont propres. À présent, il s'avérerait donc pertinent de resserrer notre point de vue et de s'intéresser plus spécifiquement à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Comment aborder les compétences à acquérir en L.V.E. selon une approche interdisciplinaire ? Quelles spécificités possèdent cette matière, qui lui permettent d'être abordée sous un tel angle ?

⁷ Pour une définition de ces termes, se rapporter plus haut aux caractéristiques de la discipline selon Boisot (1971).

1.3.2. Aborder les compétences en L.V.E. selon une approche interdisciplinaire : décroisonner la langue et le sujet

Mêler les compétences est également important dans l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Au regard des spécificités de cette discipline, deux possibilités s'offrent alors à l'enseignant. Il peut tout d'abord décroisonner les thématiques sur lesquelles il travaille dans le cours de L.V.E. et jouer ainsi sur la mise en réseau des compétences. Lorsque l'enseignant met en place une séquence autour d'un album, dans le cadre de l'enseignement de la L.V.E., il peut choisir d'utiliser également cet objet d'enseignement au sein des apprentissages en français. Des liens, des ressemblances et des dissemblances, peuvent alors être relevés puis analysés. De plus, le travail effectué autour de cet album peut être poursuivi au sein d'autres disciplines, telles que les arts visuels (réaliser une illustration à la manière de l'auteur, par exemple) ou bien l'éducation physique et sportive (si des personnages s'affrontent au sein de l'histoire, ils représentent alors les équipes adverses sur le terrain, par exemple).

Mais l'enseignant peut également choisir de décroisonner l'outil en lui-même du cours de L.V.E. : la langue étrangère. Celle-ci n'apparaît alors plus seulement comme une fin en soi de la discipline mais également comme un moyen ouvrant l'accès à d'autres connaissances. Notre langue maternelle nous est utile dans de nombreux domaines, les plus variés qu'ils soient. Pourquoi la langue seconde serait-elle présentée en milieu scolaire de manière différente ? L'étude de la langue en elle-même est certes très importante mais ce n'est qu'un des aspects de l'utilisation de celle-ci. Jouer sur la richesse de l'enseignement des L.V.E. permet à l'enfant de mieux comprendre l'intérêt d'une langue et la place qui peut lui être accordée. Une approche interdisciplinaire du savoir permet de concevoir un apprentissage plus complet. La langue ne peut être réservée à un contexte, à un lieu ou à un moment particulier. En décroisonnant les activités, en repoussant les limites du cadre habituel, elle est alors présentée dans toute sa complexité. Bien évidemment, cela ne remet nullement en cause sa place en tant que savoir linguistique à maîtriser au sein d'une discipline ; cet aspect n'est à prendre en considération qu'en tant qu'enrichissement de notre conception de la langue.

En reprenant la définition de l'interdisciplinarité donnée par Champy & al. (2005), nous pouvons caractériser le décroisonnement des thématiques, d'interdisciplinarité

« centripète ».⁸ En effet, les disciplines sont mises en collaboration afin d'atteindre une finalité commune. Au contraire, le décloisonnement de la langue appartient à l'interdisciplinarité « centrifuge », dans le sens où l'enseignant part de la langue vivante étrangère pour élaborer un projet au sein de plusieurs disciplines.

Il est donc possible d'aborder l'enseignement des L.V.E. selon une approche interdisciplinaire. Toutefois, il est nécessaire pour cela d'avoir une raison, un point de comparaison commun à plusieurs disciplines, un projet pouvant être travaillé dans divers domaines.

Nous choisissons, au sein de ce travail de recherche, d'illustrer l'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers l'exemple d'un projet articulé autour du conte. Ce genre peut-il illustrer une mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire des L.V.E., à l'école élémentaire ? Le conte peut-il permettre de repousser le cadre habituel de l'enseignement ? Peut-il être ce point d'articulation autour duquel les compétences se rattachent ? Peut-il justifier l'utilisation de la langue étrangère dans plusieurs domaines ?

⁸ Cf. §1.1.2 : *Définition retenue* (p.10).

2. Une illustration de la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers le conte

2.1. Le conte, un genre adapté au public scolaire ?

2.1.1. Le conte, définition et caractéristiques

Dans un premier temps, il apparaît nécessaire de donner une définition du conte. Gillig propose dans son ouvrage, *Le conte en pédagogie et en rééducation* (2005), une exploitation de ce genre au sein de l'enseignement, mais aussi d'un point de vue thérapeutique et médiateur, afin de remédier aux difficultés de certains enfants. L'auteur reprend comme définition première celle de *La Grande Encyclopédie Larousse* (Casalis, 1975) : le conte est un « récit écrit ou parlé dans lequel la plupart des personnages possèdent une nature à la fois humaine ou surhumaine, agissant dans des événements et un environnement à la fois réels et surréels, dans une fusion totale du récit ». Il se différencie de la légende par son absence de réalité historique. À la différence du mythe, le héros n'a que très rarement un prénom, bien souvent il s'agit d'un surnom. Enfin, contrairement à la fable, l'anthropomorphisme est quasi absent, le héros est presque toujours humain (Popet & Herman-Bredel, 2002).

Le conte est avant tout un genre qui se situe dans un temps passé, non précisé et détaché du temps historique, annoncé souvent par la formule « Il était une fois... ». L'écrit est donc au passé (emploi du passé simple ou de l'imparfait). La structure narrative est claire : situation initiale d'équilibre, élément perturbateur, déroulement d'actions réalisées par le héros, éléments de résolution puis situation finale où l'équilibre est rétabli. Le plus souvent une formule type vient clore le conte : « Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants ». Les personnages sont peu décrits, ils sont avant tout des « actants ». Tout comme les lieux, les protagonistes sont le plus souvent stéréotypés : le prince ou la princesse, le roi ou la reine par exemple, à considérer comme les bons ; la sorcière, la méchante belle-mère ou l'ogre par exemple, à considérer comme les méchants. Les actions se situent dans un château, une chaumière ou une forêt le plus souvent. Il s'agit donc de considérer le conte comme genre universel, qui peut toucher toute époque, toute personne,

tout lieu. Enfin, le registre majoritaire est le merveilleux. Des animaux ou des objets qui parlent (le miroir dans *Blanche neige*, de Grimm, par exemple) une princesse condamnée à dormir durant cent ans (*La Belle au bois dormant*, de Perrault) ou une citrouille transformée en carrosse (*Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre*, de Perrault), peuvent rythmer le récit (Gillig, 2005).

La classification d'Antti Aarne et de Stith Thompson permet de catégoriser les différents contes. Cette classification définie au XX^{ème} siècle distingue quatre grandes catégories. Les « contes d'animaux » tout d'abord, mettent en scène de façon exclusive des animaux. Les « contes proprement dits » ensuite, sont subdivisés en « contes merveilleux », qui font apparaître des intervenants merveilleux tout au long du parcours du héros vers son accomplissement ; en « contes réalistes », qui ne font pas forcément intervenir le surnaturel et dont les héros deviennent des personnages à part entière qui prennent en main leur destin ; en « contes religieux », qui sont distincts des légendes et qui traitent le plus souvent du thème de la mort et de la frontière avec notre monde ; enfin, en « contes du diable dupé ou de l'ogre stupide », qui font intervenir un garçon rusé et futé qui parvient, grâce à ses qualités, à se jouer de la méchanceté et de la bêtise de l'autre. Ensuite, les « contes facétieux » ont comme figure emblématique des anti-héros : des idiots, des époux, des femmes ou des filles, destinés à faire rire. Enfin, la dernière catégorie rassemble les « contes à formules » dans lesquels une phrase est répétée d'un bout à l'autre du conte par un personnage ; ils n'ont souvent pas de fin (Bru, 1999). Gillig (2005) rajoute à cette catégorisation les « contes parodiques ou contes détournés », écrits par des auteurs qui réalisent un pastiche de contes traditionnels célèbres en inventant une nouvelle variante. Il peut s'agir de l'irruption de nouveaux personnages, du changement des caractères des personnages emblématiques, d'un changement d'époque ou de lieux, par exemple.

Les contes sont donc très variés et présentent différentes caractéristiques. Il est intéressant à présent de s'interroger sur le public visé par ce genre. S'agit-il réellement de livres pour enfants ? Qui visaient Perrault ou les frères Grimm lorsqu'ils conçurent leur ouvrage mondialement célèbre ? Les caractéristiques du genre sont-elles adaptées à un public enfantin ?

2.1.2. Un genre pour enfant ?

Le conte pour enfant est un genre incontournable aujourd'hui. Nous pouvons en trouver partout, dans tous les formats, sous toutes leurs variantes et adaptations. Toutefois est-ce réellement un genre pour enfant ? À qui était-il destiné au départ ?

Le conte est à l'origine un genre de l'oral, transmis de génération en génération. Il est raconté le soir, à la veillée, dans les campagnes. Il a alors pour fonction principale de divertir aussi bien les enfants que les adultes. Il vise donc au départ un public plutôt populaire.

C'est Charles Perrault qui en France fixe les caractéristiques du genre à l'écrit, dans son œuvre *Contes de ma mère l'Oye ou Histoires et contes du temps passé, avec des moralités* (1697)⁹. Le XVII^{ème} siècle est marqué par le règne de Louis XIV, placé sous le signe d'une mode « féérique » : les arts, les lettres et les loisirs sont caractérisés par l'esthétique baroque, qui privilégie la fantaisie par la mise en scène de l'illusion. Le conte est alors un genre apprécié qui rappelle les souvenirs d'enfance et présente les frivolités mondaines du temps. Le public visé par Perrault appartient avant tout aux classes cultivées. Ses textes gardent notamment les caractéristiques et la finalité de la fable à travers leur aspect moralisateur, leur écriture versifiée et leur style littéraire. Ils présentent des épisodes d'un réalisme cruel (dans *Le Petit chaperon rouge*, par exemple, lorsque le loup dévore la grand-mère et l'enfant), tout en mettant en scène des épisodes merveilleux. Cette réalité difficile peut apparaître comme peu adaptée aux enfants. Toutefois, Perrault choisit de dédier ses contes à la nièce du roi. Nous pouvons donc nous interroger sur le public visé. Mais son œuvre, ses pointes d'humour et ses allusions grivoises laissent supposer qu'il s'agit avant tout de contes écrits pour les adultes. On peut les qualifier de « contes pour enfants qui ne sont pas enfantins » (Présentation faite par Annie Collognat-Barès & al., dans la version des contes de Perrault de l'édition Pocket Classiques, 2006, p. 11).

Un autre lieu important, qui a permis au conte d'accéder au statut de genre de l'écrit, est l'Allemagne avec l'œuvre des frères Grimm : *Kinder- und Hausmärchen* (1810). Durant la première décennie du XIX^{ème} siècle, Jacob et Wilhelm Grimm se lancent dans la collecte des contes populaires. En transcrivant ces récits, ils espèrent conserver une trace de cette tradition orale. Trois éléments principaux différencient les contes de Perrault à

⁹ Première édition de Charles Perrault.

ceux des frères Grimm. Chez ces derniers, le fantastique est plus présent : de nombreuses interventions de nains, de géants, de griffons, de diables ou encore de personnages métamorphosés en animaux sont à relever. De plus, une touche d'humour plus présente est à constater chez Perrault, qui s'oppose à l'effusion lyrique des auteurs allemands. Enfin, la dimension de collecteur de récits oraux que s'attribuent ces derniers, entraîne une certaine cruauté dans leur version des contes. Chez Perrault, celle-ci n'est pas moins présente mais elle est en tout cas moins montrée. Le souci de fidélité des frères Grimm l'emporte sur des critères littéraires et peut amener à la représentation de scènes effroyables (Gillig, 2005). Chez ces auteurs encore, le public visé n'est pas particulièrement les enfants.

Cependant, le caractère merveilleux du conte et son décor bien souvent princier, ainsi que les nombreuses adaptations qui lui ont été dévolues, permettent d'inscrire aujourd'hui, ce genre dans celui des histoires pour enfant. Gillig (2005) souligne entre autre le rôle qu'a joué Walt Disney en adaptant ce genre en dessins animés. Il a ainsi contribué à le renouveler auprès du public enfantin. Le merveilleux peut être défini comme un « réel absolument hors d'atteinte ; et c'est cela même qui nous plonge dans l'admiration et le ravissement » (Gillig, 2005, p.62). Les contes subliment le réel et permettent aux enfants de rêver pour le plaisir, de se représenter un monde fantasmagorique. Texte clé de cette période de la vie, il permet à l'enfant de s'évader mais aussi de se construire sa propre personnalité grâce à une meilleure compréhension du monde. « Le conte pourrait bien être pour l'enfant cet objet transitionnel qui lui permet de passer du monde de l'omnipotence imaginaire à celui de l'expérience culturelle, et où le plaisir et le désir peuvent trouver leur source de renouvellement. » (p.6). Il est un lien entre l'imaginaire et le monde du réel. En outre, il peut participer au développement de l'enfant, en tant qu'objet l'aidant à résoudre ses problèmes psychologiques personnels. Le jeune individu peut transposer ses problèmes au récit. Ce dernier étant situé dans l'imaginaire et l'irréel, l'enfant ne court alors aucun risque et peut, en toute confiance, s'associer aux histoires mises en scène. C'est grâce à l'imaginaire qu'il pourra résoudre ses difficultés. Enfin, les contes dédiés aux enfants finissent bien et créent finalement une atmosphère rassurante. Le lecteur est ainsi libéré de son angoisse de départ et parvient, grâce au conte, à la transformer en angoisse affrontée et maîtrisée.

Le conte laisse donc une place aux enfants. Mais qu'en est-il des élèves ? Ce genre

est-il abordé à l'école élémentaire ? Que précisent les programmes d'enseignement quant à son utilisation en classe ?

2.1.3. *La place du conte à l'école*

Dans les programmes d'enseignement de 2008 (B.O. n°3 du 19 juin 2008), le conte occupe une large place. Il participe avant tout à la maîtrise de la langue française, objectif prioritaire des programmes actuels, avec la maîtrise des principaux éléments de mathématiques.

a) À travers les différents cycles

Le genre apparaît de façon explicite dans les programmes de l'école maternelle. Il aide à la compréhension orale : « Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour » (*Programme de l'école maternelle*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.12). Une attention particulière est ici portée à l'adéquation de l'œuvre avec l'âge des enfants. Grâce à une écoute de différents textes, les enfants se familiarisent avec le système de fonctionnement de la langue française et comprennent l'organisation des mots dans la phrase. De plus, la lecture favorise le développement du lexique. Enfin, les contes permettent de rencontrer des œuvres du patrimoine.

Au niveau des cycles deux et trois, il est important de préciser que le conte n'est pas cité de façon explicite, en français, dans le B.O. de 2008. Toutefois, l'enseignant peut décider de l'aborder en *lecture – écriture*, en tant qu'œuvre du patrimoine : « La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire » (*Programme du CP et du CE1*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.17). Au Cours Préparatoire, l'élève doit « manifester sa compréhension d'un récit » en sachant notamment « identifier les personnages principaux d'un récit » (p.31). Or, la structure du conte et ses caractéristiques favorisent l'acquisition d'une telle compétence.

Au cycle trois, en *Lecture*, le conte peut permettre le développement des « capacités de compréhension » et peut « soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome » (*Programme du CE2, CM1 et CM2*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008,

p.21). De plus, tout comme aux cycles un et deux, il peut être abordé en tant qu'objet pour l'acquisition de la compétence de repérage des principaux éléments d'un texte (les personnages, les événements). Enfin, « le programme de littérature vise à donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui ; il participe ainsi à la construction d'une culture littéraire commune » (p.21). Le conte, en tant qu'œuvre du patrimoine, appartient donc au programme de littérature. Il apparaît notamment comme un « classique de l'enfance » et permet « de développer chez l'élève le plaisir de lire » (p.21). Enfin, l'élève doit travailler la mise en relation de textes. Les différentes versions d'un même conte peuvent être travaillées et analysées, afin de développer cette compétence en littérature. Cet aspect du conte est détaillé au sein du texte de mars 2008 qui donne des précisions au sujet de la mise en place d'une culture littéraire à l'école et propose des ressources pour le cycle trois¹⁰. La troisième partie de ce document propose la programmation de lectures en réseau. Les élèves doivent établir des résonances et des liens entre les textes littéraires étudiés. Or, « les contes rencontrés aux cycles 1 et 2, constituent des matrices fortes de la littérature contemporaine » (*Une culture littéraire à l'école*, Ressources pour faire la classe à l'école, 2008, p.6). Retrouver au cycle 3 le personnage du loup sous différents aspects, s'interroger autour de l'enfant malin (*Le Petit Poucet*, Perrault) ou autour de l'enfant malheureux (*La Petite Marchande d'allumettes*, Andersen), par exemple, engendrent « investigations et interrogations qui favorisent une nouvelle réception des œuvres, de nouvelles interprétations, car celles-ci restent ouvertes » (p.6).

Enfin, une particularité du cycle trois est la présence de l'histoire des arts, en tant que objet d'enseignement au sein de la culture humaniste. Le conte apparaît également dans les programmes au niveau de la période historique des temps modernes. En effet, les élèves doivent étudier comme œuvres de référence des « poésies de la Renaissance » d'une part, « un conte ou une fable de l'époque classique », d'autre part (*Programme du CE2, CM1 et CM2*, Hors-série, B.O. N°3 du 19/06/2008, p.26).

b) À travers la sélection d'œuvres pour l'école élémentaire

Les choix des enseignants en ce qui concerne les textes à étudier sont guidés par

¹⁰ Une culture littéraire à l'école, littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3 – Ressources pour faire la classe à l'école. Mars 2008. In Eduscol [en ligne]. http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf (20/05/2012).

une liste nationale d'œuvres de référence. Celle-ci renforce la prise en considération de la culture scolaire en tant que culture partagée, en tant que socle de références que personne ne peut ignorer. La sélection pour le cycle 2 recense entre autre, vingt-sept contes très variés qui regroupent différents auteurs, différentes cultures et différents thèmes. Les auteurs les plus représentés sont, par ordre d'importance, Jacob et Wilhelm Grimm, Charles Perrault et Hans-Christian Andersen. Au cycle trois, trente-trois contes sont recensés.

Le tableau élaboré par Bouillon (2007) recense les genres des listes de littérature à l'école et au collège, en 2004 et 2005 (cf. Annexe 1 : « Les genres des listes de littérature »). À l'école, le conte arrive en troisième position à égalité avec la poésie ; il est placé devant la bande dessinée et le théâtre, mais après l'album et le roman. Le conte est donc un genre moins représenté que le roman ou l'album mais il reste tout de même majeur et permet d'introduire l'apprentissage du récit et de la narration. Nous pouvons construire un tableau similaire mais plus actuel, grâce aux listes d'œuvres de référence de 2007, toujours en vigueur aujourd'hui (cf. Annexe 2 : Les genres dans les listes nationales d'œuvres de référence de 2007). Ce tableau est quasi similaire à celui de Bouillon en ce qui concerne l'importance de chaque genre. Les différences à repérer sont d'une part, la place plus importante de la poésie par rapport au conte, d'autre part, la place du genre de l'album, genre aujourd'hui plus représenté que le roman. Toutefois, le découpage en cycles nous permet également de constater que l'album est surtout présent au cycle 2, mais l'est peu au cycle 3 (112 albums au cycle 2 contre 61 au cycle 3).

Le conte a donc sa place au sein des programmes d'enseignement. Il est avant tout abordé à l'école maternelle, bien que les compétences à acquérir à l'école élémentaire soient également adaptées à une exploitation de ce genre. Les listes d'œuvres de référence confirment la place importante que possède le genre aux cycles deux et trois.

Il est à présent intéressant de s'interroger plus précisément sur la place du conte au sein de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Peut-il être abordé dans cette discipline ? Sous quelle forme ? Que préconisent les programmes d'enseignement ? Quels aspects du savoir le conte va-t-il permettre d'aborder ? Quelles compétences va-t-il permettre de développer ?

2.2. La place du conte dans l'enseignement des L.V.E.

2.2.1. *Quel conte pour quel enseignement ?*

En fonction des objectifs de l'enseignant, le choix du conte sera différent. Il est tout d'abord important de se poser la question de la version à choisir, s'il s'agit de la version originale ou d'un conte détourné. Les compétences travaillées par les élèves ne seront alors pas les mêmes. De plus, il faudra également s'interroger sur le niveau de langue. En effet, étudier un conte de Perrault dans sa version originale s'avère rapidement fastidieux. Le registre de langue employé par l'auteur du XVII^{ème} siècle, les tournures de phrases et les références implicites complexifient le texte et le rendent difficilement abordable pour des élèves de primaire. Il est donc nécessaire d'utiliser des versions simplifiées, réécrites du conte.

La question du niveau de langue est d'autant plus primordiale lorsqu'il s'agit d'exploiter le conte au sein de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le niveau linguistique du texte doit être adapté à celui des élèves. Il est donc très difficilement concevable de présenter le conte dans sa version originale. Les élèves seraient aussitôt dépassés et aucun apprentissage ne serait dans ce cas-là possible. Toutefois, cela ne signifie pas qu'il soit impossible d'exploiter un conte authentique du pays étranger. Il suffit que celui-ci soit adapté au niveau linguistique des élèves. Il s'agit en général de livres pour enfants en bas âge, qui présentent des structures syntaxiques et un vocabulaire adaptés. Il est cependant nécessaire de souligner le risque que peut présenter l'exploitation de tels contes. Les livres sont alors adaptés à l'âge des enfants et peuvent apparaître trop enfantins pour nos élèves. Une langue simplifiée est bien souvent accompagnée d'images également simplifiées, édulcorées. Il s'agit de versions certes adaptées au niveau linguistique mais qui s'avèrent inadaptées au niveau esthétique.

Le choix d'un conte est donc délicat. En tant qu'enseignant, il est important de se poser les bonnes questions pour que le conte corresponde à ses objectifs d'apprentissage. Quel conte choisir pour quel enseignement visé ? Les élèves connaissent-ils déjà ce conte ? Est-ce la même version en langue maternelle et en langue étrangère ? Les illustrations sont-elles adaptées à l'âge des élèves et à leurs centres d'intérêts ? Une adaptation, voire une réécriture du texte est-elle nécessaire ? Comporte-t-il des mots ou des expressions

difficiles ? Les structures grammaticales sont-elles connues des élèves ? Des obstacles à la compréhension globale sont-ils présents ? Les contenus abordés sont-ils en adéquation avec les progressions établies ? Permettent-ils un apprentissage cohérent ?

Il est également important de se poser la question de la manière d'introduire le conte qui facilitera ainsi plus ou moins la compréhension. Celui-ci peut être lu en début de séquence et doit être dans ce cas-là relativement simple car le champ lexical abordé par le texte n'aura pas été étudié ou revu au préalable en classe. En fin de séquence, la lecture peut permettre de vérifier la compréhension d'éléments étudiés en amont. De plus, l'histoire peut avoir été présentée ou lue au préalable en français, ce qui facilite la compréhension. L'enseignant peut choisir de présenter les personnages. L'écoute du texte peut alors être abordée de façon active en demandant aux élèves de mimer ou de chanter une mélodie chaque fois qu'ils entendent le nom d'un même personnage. Selon Delasalle (2005), l'écoute d'un texte en langue vivante ne doit jamais être présentée sans consignes données au préalable. L'enseignant peut par exemple demander aux élèves de repérer certains mots ou de raconter ensuite ce qu'ils ont compris. Ainsi, grâce au projet d'écoute, ils sauront quel type d'écoute appliquer.

Pendant la lecture, l'enseignant doit veiller à la qualité de sa parole. Il doit faire attention à la ponctuation, aux pauses et aux intonations. Il doit « soigner son accent, sa posture, réfléchir au regroupement des élèves » (Bablon, 2004, p.128). Ces derniers peuvent être placés en demi-cercle pour que les regards convergent vers l'enseignant. Le conte peut être présenté par épisode à chaque séance, afin de créer un effet d'attente. Il peut être raconté par étapes qui seront rappelées à chaque début de séance à partir de questions. Ce travail permet de se remémorer le fil de l'histoire tout en évaluant le stade de compréhension et de mémorisation des élèves. Enfin, pour faciliter la compréhension, l'enseignant peut utiliser des mimiques ou des marionnettes, des flashcards ou des aides visuelles qui clarifient certains sentiments, certaines réactions ou certaines actions. Il peut également réutiliser des flashcards pour souligner et attirer l'attention des élèves sur le lexique qui leur est familier (les couleurs, les animaux, le temps qu'il fait, certains verbes d'action...) (Tardieu, 2006).

Le choix du conte est donc primordial, tout comme la manière de le présenter et de l'exploiter. De plus, il faut prendre soin de l'intégrer aux progressions et aux

programmes. Quelle est la place du conte dans les programmes de langue vivante étrangère ? Quelles compétences permet-il d'acquérir ? Autour de quelles activités langagières l'enseignant peut-il l'exploiter ?

2.2.2. La place du conte dans les programmes de L.V.E.

Afin d'aborder les diverses activités de communication langagière, de nombreux supports sont proposés pour l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Parmi ceux-ci, le conte occupe une large place. Le B.O. du 30 août 2007, spécifique à l'enseignement des L.V.E., le cite explicitement, dans le *Préambule*, en tant que contenu culturel favorisant le développement des activités langagières. L'enseignant peut alors mettre en place un travail autour des « contes et légendes » de la littérature enfantine. Un relevé des activités qui peuvent être développées autour du conte, dans chacune des langues proposées à l'école élémentaire, montre l'importance du genre.

Pour atteindre le niveau A1 défini par le C.E.C.R.L., l'élève doit être capable, au sein de l'activité *comprendre, réagir et parler en interaction orale*, en espagnol, de « présenter quelqu'un ». Il peut alors s'agir de « personnages des contes pour enfant ». En italien, le conte apparaît également à travers cette activité dans la compétence « dire ce que l'on ressent, exprimer un sentiment ». L'enseignant peut alors choisir de travailler autour de certains personnages clés du conte : « *l'orco, il lupo, la strega* » (l'ogre, le loup, la sorcière).

L'activité *comprendre à l'oral* comporte la compétence « suivre le fil d'une histoire avec des aides appropriées ». En allemand, le B.O. propose alors d'exploiter le conte *Hans im Glück* (*Jean le chanceux*) des frères Grimm, qui participe ainsi à l'acquisition de « quelques éléments du patrimoine ». En anglais, il s'agit des contes *Little Red Riding Hood* (*Le Petit Chaperon rouge*) et *Robin Hood* (*Robin des bois*) qui présentent certains « héros de contes et légendes ». En arabe, les élèves se familiarisent avec certains personnages de contes et repèrent alors les « articulations d'un discours narratif ». En espagnol, les élèves peuvent travailler autour du conte *Los siete cabrillos* (*Le loup et les sept cabris*, de Grimm) ou autour du personnage typique de certains contes espagnols *el Principe Azul*, par exemple. En italien, les élèves travaillent également autour de « contes et histoires », ce qui permet d'aborder par exemple la question du présent de narration. En

portugais, cela permet aux élèves d'acquérir quelques connecteurs logiques. En russe, les élèves doivent également « repérer les éléments clés d'une histoire avec les aides appropriées » et abordent alors certains contes populaires et leur héros.

Au sein de l'activité *parler en continu*, l'élève doit savoir « raconter une histoire courte et stéréotypée ». En allemand, il est possible de travailler autour du conte *Rotkäppchen (Le Petit Chaperon rouge)*, à partir d'une séquence d'images, et de familiariser les élèves à certains phonèmes absents de la langue française. En italien, l'exemple donné est également celui de *Cappuccetto rosso (Le Petit Chaperon rouge)*, qui peut être complété par l'étude de *Pinocchio*, de Collodi. De plus, dans cette langue, l'activité *parler en continu* est travaillée à travers la reproduction d'un modèle oral et peut alors conduire à la reproduction d'extraits de contes. En arabe, l'enseignant peut construire des séances autour de contes et d'histoires populaires, qui vont lui permettre d'aborder par exemple la conjugaison de certains verbes aux temps adaptés. En portugais, les enfants travaillent autour de *O Capuchinho Vermelho (Le Petit Chaperon rouge)*, également. En espagnol, c'est l'occasion d'étudier quelques « contes du patrimoine espagnol et européen ». L'activité *Parler en continu* est également mise en place, dans cette langue, à travers la compétence « lire à haute voix de manière expressive un texte bref après répétition », qui peut alors exploiter des « chansons et contes enfantins ».

Dans l'activité *lire*, l'élève devra être capable de « comprendre des textes courts et simples s'appuyant sur des éléments connus ». En arabe, il a la possibilité de travailler sur « des réalités préalablement connues à l'oral et à l'écrit », comme par exemple sur le « début d'un conte ». En allemand, le genre est abordé lorsqu'il s'agit de « se faire une idée du contenu d'un texte court de fiction ou d'une légende ». Le B.O. propose alors l'exploitation du conte *Der Rattenfänger von Hameln (Le joueur de flûte de Hamelin)*, de Grimm) et aborde la notion de repérages chronologiques. En espagnol, *Los siete cabrillitos* ou *Cenicienta (Cendrillon)* familiarisent les élèves avec des « personnages de contes traditionnels ». En portugais, l'activité *lire* est prolongée par un travail autour de la lecture autonome de « quelques phrases sur des personnages réels ou imaginaires » et permet ainsi d'aborder à nouveau *O Capuchinho Vermelho*.

Enfin, dans l'activité *écrire*, l'élève doit être capable de « produire de manière autonome quelques phrases sur des personnages réels ou imaginaires à partir d'images ».

L'exemple fourni en allemand est celui de la sorcière dans *Blanche-Neige*, qui permet d'utiliser les articles définis et indéfinis, et de conjuguer quelques verbes à la troisième personne du singulier. En portugais, l'élève doit savoir « copier des mots isolés et des textes courts », qui peuvent être extraits de contes. En italien, il s'agit de mots comme *Pinocchio* ou *Geppetto* par exemple, que doivent savoir écrire les élèves, ou bien le titre d'un conte du patrimoine. Ils doivent également « produire de manière autonome quelques phrases » sur des personnages imaginaires et peuvent ainsi travailler sur *Pinocchio*.

À la suite de chacun des tableaux détaillant le niveau A1, un descriptif des connaissances culturelles et lexicales est fourni. Toutes les langues considèrent le conte comme un élément clé de l'environnement culturel. Il est introduit, au même titre que les légendes, en tant qu'œuvre du patrimoine, parfois aux côtés des comptines et des chansons.

Les contes sont donc représentés dans toutes les langues, avec plus ou moins d'importance selon la culture des pays. Ils sont abordés, nous l'avons vu, en tant qu'œuvre du patrimoine. Or, que permet de mettre en place cette appartenance du genre ? Que permet d'introduire, dans l'enseignement des L.V.E., la notion d'objet culturel ?

2.2.3. Le conte en tant qu'œuvre du patrimoine

Le caractère culturel incarné par le conte, lui donne en partie sa place dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Ce genre appartient effectivement et avant tout au patrimoine culturel. Or, il est essentiel, lors de l'enseignement d'une langue, outre son apprentissage en tant qu'outil de communication, de transmettre également la culture du pays étranger. Par la lecture de contes appartenant à la culture étudiée, l'élève est reconsidéré comme un enfant du pays dont il doit apprendre la langue. Ce dernier a lui aussi grandi avec les contes et cela a été un des nombreux éléments qui a favorisé son apprentissage de la langue maternelle. L'élève est alors placé dans une situation d'écoute semblable à celle d'enfants du même âge d'un autre pays (Delasalle, 2005).

De plus, le conte appartient au « patrimoine culturel mondial » car il est présent dans la plus grande majorité des cultures et à toutes les époques (Tardieu, 2006). C'est « un allié précieux pour le cours de langue, car [il] sera pour l'enfant déjà un peu familier » (p.232). Ainsi, peut-il être abordé en tant que vecteur de culture allemande, anglaise, arabe, asiatique, hispanique, française ou slave. De plus, certains écrits se retrouvent au sein de

plusieurs pays, avec parfois des variantes. L'élève peut donc se sentir rassuré par la proximité que présente le texte avec sa propre culture. Le contexte du cours de L.V.E. peut s'avérer angoissant pour l'élève car totalement inconnu. Parler une autre langue peut être intimidant et déstabilisant. Ce moment peut être synonyme de perte de repères. Exploiter au sein de cet environnement étranger un élément familier peut donc permettre de redonner confiance à l'enfant. Cela peut l'aider dans sa reconstruction de repères et faciliter ainsi ses apprentissages dans la discipline. Le conte permet donc la construction d'une culture commune. De plus, les similitudes présentées par un même conte écrit dans deux langues différentes, favorisent la compréhension. L'élève peut notamment repérer des éléments linguistiques connus dans un univers inconnu. Certains mots lui paraîtront familiers et il sera plus facile pour lui d'établir des parallèles, des différences et des ressemblances avec la version du conte qu'il connaît déjà.

Enfin, l'élève peut établir, au sein d'un même conte traduit dans les deux langues, des parallèles entre sa langue maternelle et la langue qu'il apprend. Cela facilite une réflexion métalinguistique de la langue. L'élève va tenter de repérer des ressemblances et des dissemblances entre les deux langues. Il prendra ainsi conscience de certaines notions et de certains fonctionnements spécifiques à sa langue maternelle. Il peut par exemple repérer la structure narrative du récit et ses indicateurs linguistiques, comme les connecteurs temporels. Ces éléments seront en effet mis en évidence grâce à l'analyse comparée du même conte dans deux langues différentes. « Le travail sur le schéma narratif d'un conte connu, consolidé dans une autre langue favorise son assimilation et sa généralisation chez les jeunes élèves » (Accardi, 2003, p.4). De plus, les variantes repérées entre les deux textes développent la notion de variabilité et soulignent les évolutions et les changements auxquels peut être confronté un écrit. L'élève prend alors conscience de l'influence des différentes cultures sur un même texte. La comparaison des langues permet donc de consolider les savoirs sur le langage.

En définitif, le conte en tant qu'œuvre du patrimoine permet tout d'abord d'aborder l'environnement culturel du pays de la langue étrangère étudiée et de familiariser l'élève à une autre culture. De plus, son caractère universel replace l'enfant dans un contexte rassurant et supprime ainsi des obstacles possibles à l'apprentissage. Enfin, l'utilisation d'un conte connu en langue étrangère permet la mise en parallèle de la langue

maternelle avec la L.V.E. et favorise ainsi la mise en place d'une réflexion métalinguistique, tout en renforçant les savoirs sur la langue maternelle et son fonctionnement.

La mise en place d'une réflexion métalinguistique s'inscrit en réalité au sein d'une approche interdisciplinaire. Dans ce contexte linguistique, quelle place pouvons-nous donner à l'interdisciplinarité ? Comment lier interdisciplinarité et conte ? Quel rôle va alors jouer ce genre au sein d'un enseignement interdisciplinaire des langues vivantes étrangères ?

2.3. La mise en place d'un projet articulé autour du conte, objet d'enseignement fédérateur de l'approche interdisciplinaire des apprentissages de L.V.E.

2.3.1. *L'approche actionnelle et la notion de projet*

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement des langues vivantes est à aborder aujourd'hui selon la perspective actionnelle, au sein de laquelle une approche interdisciplinaire peut s'inscrire.¹¹ Or, il apparaît pertinent de préciser dès à présent ce que l'on peut entendre par perspective actionnelle et ce qu'elle implique. Nous pourrions ainsi mieux comprendre le lien qu'elle entretient avec l'interdisciplinarité et cela nous permettra de mieux cerner la place du conte au sein de cette perspective.

L'approche actionnelle introduit une préparation à une utilisation active de la langue dans le but de communiquer. La langue n'est plus seulement considérée comme un instrument de communication mais également et avant tout comme un acte social. L'approche actionnelle repose donc sur l'action, comme son nom l'indique. Elle s'inspire d'une approche conçue avant elle : l'approche communicative. Celle-ci propose un apprentissage basé avant tout sur l'aspect fonctionnel de la langue. Il faut apprendre à parler en langue étrangère dans le but « d'agir sur l'autre par la langue » (Puren, 2007, p.2). Tout est prétexte à utiliser la langue ; il faut s'en servir sans cesse, dans toutes les situations et quelles qu'en soient les raisons. L'important n'est pas tant la forme que le fond ; la communication est l'objectif prioritaire.

¹¹ Cf. §1.2.3.a : *L'enseignement des L.V.E. aujourd'hui, à travers l'approche interdisciplinaire, le C.E.C.R.L.* (p.16).

À présent, au sein de la perspective actionnelle, l'élève doit réaliser des actions communes, collectives, en langue étrangère dans le but « d'agir avec l'autre » (Puren, 2007, p.37), de « co-agir » pour reprendre un terme employé par ce didacticien. Le nouvel objectif de l'enseignement des L.V.E. est de « préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères » (Puren, 2004, p.7). La langue devient donc un « instrument d'action sociale » (p.7) ; elle sert à communiquer certes, mais tout échange doit trouver sa place au sein d'une situation concrète. Il ne suffit plus de construire une atmosphère simulée, la langue doit être replacée en contexte. C'est en ce sens que l'apprenant devient un véritable acteur. Grâce à une forte contextualisation de la langue, il développe des compétences linguistiques telles que le lexique, la phonétique ou la syntaxe, mais aussi des compétences d'ordre plus général comme des compétences sociolinguistiques (savoir utiliser la langue en fonction du contexte du discours, du moment, du lieu, de son interlocuteur) et pragmatiques (connaître et savoir faire des gestes, mimes et paraphrases, en tenant compte des spécificités de la langue et de son code). Une « co-action » implique de « partager avec les autres les mêmes conceptions de l'action commune, c'est à dire les mêmes valeurs, finalités, objectifs, principes, normes, méthodes et modes d'évaluation de l'action » (Puren, 2007, p.5).

De plus, l'approche actionnelle respecte, tout comme les précédentes perspectives, « le même rapport d'homologie entre l'action de référence et la tâche de référence » (Puren, 2006, p.13). Les actions sont ce que l'élève doit être capable de faire, il s'agit d'un « agir social ». Les tâches, quant à elles, se situent dans la classe et regroupent tout ce que l'on fait faire à l'élève, c'est un « agir scolaire ». Ces deux visées sont homologues et doivent donc être en co-relation. Le concept de tâche est complémentaire à celui d'action : « Il y a 'tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (C.E.C.R.L., 2001, p.15). La tâche est donc comprise dans l'action, elle est à son service. L'enseignant doit demander à l'apprenant d'agir en classe comme s'il était un acteur social. Par exemple, pour qu'il apprenne à communiquer en société, l'élève doit développer au sein de l'école des situations de communication. Ainsi, avec l'approche actionnelle, pour préparer les élèves à l'action sociale, l'enseignant doit instaurer en classe des tâches sociales. Or, comme le souligne Christian Puren (2006), « on dispose du modèle

didactique correspondant depuis longtemps, et c'est la dite 'pédagogie du projet' » (p.13).

Ce dernier propose une définition du concept de projet : c'est « une représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini » (p.56). Au sein de l'enseignement des langues vivantes, un projet peut consister en l'organisation d'un voyage à l'étranger ou en l'élaboration d'un journal de classe, par exemple. Tout projet doit s'orienter vers un objectif « de responsabilisation et d'automatisation des apprenants » (p.56). En effet, il n'y a tâche au sein d'un projet que si l'élève ressent le besoin de réaliser l'action, que ce soit dans un but personnel ou d'apprentissage. L'objectif doit avoir été clairement défini et compris par l'apprenant et l'action devra aboutir à un résultat final clairement identifié. Mettre en œuvre une tâche, c'est s'orienter vers un but précis et défini au préalable. « L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (C.E.C.R.L., 2001, p.120). La pédagogie du projet a pour but de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages. Une tâche est une activité qui met l'apprenant réellement en action, elles ne sont pas de simples simulations d'actions. Les tâches peuvent être très variées et peuvent exiger plus ou moins d'activités langagières, voire aucune appartenant à la langue vivante étrangère. Cependant, le C.E.C.R.L. précise que « la communication fait partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent » (p.120). Les acteurs devront communiquer, interagir et produire en collaborant pour exécuter la tâche et atteindre l'objectif fixé. Les tâches sont choisies par l'enseignant en fonction des affinités des élèves, de leurs besoins et des objectifs d'apprentissage.

L'approche actionnelle est donc la principale orientation actuelle à suivre au sein de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle s'articule principalement autour de la mise en œuvre d'un projet, qui permet d'exécuter des tâches, visant à développer des actions chez l'apprenant. Ainsi pouvons-nous observer la place faite à l'interdisciplinarité au sein de la perspective actionnelle et de l'enseignement par projet. Nous nous interrogerons sur la question du projet interdisciplinaire que nous replacerons au sein d'un cadre plus précis : le projet interdisciplinaire, en L.V.E., articulé autour du conte.

2.3.2. Articuler l'apprentissage des langues vivantes étrangères autour d'un projet interdisciplinaire, construit à partir du conte

a) Un projet interdisciplinaire

Selon Rege Colet (2002), l'interdisciplinarité s'inscrit au sein même de la notion de projet. Ainsi, le « terme de projet interdisciplinaire [est] plus approprié et plus pertinent pour désigner le caractère processuel inhérent à la notion d'interdisciplinarité » (p.40). Selon cette auteure, toute démarche de projet interdisciplinaire est basée sur trois principes, rassemblés au sein d'un schéma (cf. Annexe 3 : « Structure conceptuelle de l'interdisciplinarité »). Tout d'abord, d'un point de vue cognitif, l'interdisciplinarité implique un « principe d'intégration », dans le sens où elle articule plusieurs disciplines qui sont mises en présence, qui peuvent s'articuler ou se confronter, et introduit alors une nouvelle organisation des savoirs. De plus, d'un point de vue pragmatique, le principe de « collaboration » permet d'organiser le travail et de définir les moyens mis en place, tout comme la reconnaissance qui sera apportée au projet, autrement dit comment le projet sera accueilli dans le contexte où il sera exercé. Il est à souligner ici que, dans le cadre de notre recherche, il n'est pas utile de prendre en compte la réunion des participants car, comme cela a déjà été souligné, le professeur des écoles peut être le seul coordinateur du projet interdisciplinaire.¹² Enfin, le troisième principe est l'élaboration d'une « synthèse » qui permet l'émergence d'un « savoir intégré », « l'objectif ultime à la base de la plupart des projets pédagogiques » (p.83). L'interdisciplinarité est donc en accord avec la notion de projet, dans la mesure où un projet interdisciplinaire peut être mis en place.

Toutefois, pour poursuivre notre réflexion, il est nécessaire de s'interroger sur la place du conte au sein d'un projet en L.V.E. Le choix des tâches relève de l'enseignant qui doit les élaborer en fonction des élèves. Le conte peut-il représenter le point d'articulation de ces tâches ? Un projet en L.V.E. peut-il être construit autour du conte ? Ce genre possède-t-il les caractéristiques nécessaires à la mise en œuvre de l'approche actionnelle ?

b) Un projet construit autour du conte

S'inscrire au sein de la perspective actionnelle, c'est articuler les savoirs de l'enseignement des langues vivantes autour d'un projet. Le conte, par sa richesse culturelle, par l'importance qu'il a dans les programmes et par sa proximité avec le jeune élève, peut

¹² Cf. § 1.1.3 : *Définition retenue* (p.9).

permettre d'introduire un projet en L.V.E. Le genre est très représenté dans les Documents d'application et d'accompagnement des programmes de 2002, en langue vivante, au cycle trois. Chacune des langues présente en fiche 4 comment choisir un conte, quelle démarche mettre en œuvre autour du genre et quelle place et quel rôle donner aux élèves. De plus, pour certaines langues, un exemple de travail autour d'un conte est fourni.

En s'inspirant de la séquence donnée dans les Documents d'accompagnement d'anglais, il est possible de formuler la mise en œuvre du projet suivant, qui s'articulerait autour du conte : à partir d'un conte, créer une pièce de théâtre en langue étrangère destinée à être jouée par les élèves lors du spectacle de fin d'année. Une écoute préalable du conte, lu par l'enseignant dans sa version adaptée, peut introduire le projet. Vient ensuite la présentation d'une version détournée et dialoguée sur laquelle les élèves travaillent. Les Documents d'accompagnement des programmes proposent l'étude du conte *Little Red Riding Hood* et des versions détournées possibles comme *Little Blue Riding Hood* ou bien *Little Black Riding Hood*, ou encore la modification de l'animal, par exemple. Plusieurs activités et jeux sont alors mis en place afin de permettre l'acquisition des compétences linguistiques. Enfin, la troisième partie du projet consiste en une réécriture du conte par les élèves, qui proposent leur propre adaptation de l'histoire, sous forme de dialogues adaptés au théâtre. La mise en scène théâtrale est finalement organisée : répartition des rôles, mémorisation des textes, travail sur la mise en jeu et en voix, etc. Le projet se termine par la représentation finale des élèves.

En reprenant la partie précédente concernant la perspective actionnelle et la notion de projet, nous pouvons constater que ce projet s'inscrit bel et bien au sein de l'orientation actuelle de l'enseignement des langues vivantes. En effet, grâce à lui, les élèves utilisent la langue de façon active, communiquent et réalisent un « acte social » dans une situation concrète : une représentation théâtrale. Le contexte final est donc bien réel et non simulé. Les actions faites par les élèves sont collectives. Écrire une pièce de théâtre et la jouer nécessite un travail commun, une collaboration des élèves, une « co-action ». Ils doivent agir ensemble afin d'atteindre l'objectif fixé.

De plus le projet est en accord avec la définition donnée par Puren (2006).¹³ En effet, il permet d'articuler de nombreuses séances, autour d'actions collectives des élèves,

¹³ Cf. § 2.3.1 : *L'approche actionnelle et la notion de projet* (p.38).

afin de présenter une pièce de théâtre inscrite au sein d'un « objectif social défini » (p.56), le spectacle de fin d'année. Les actions des élèves sont encouragées par l'objectif final qui est clairement défini. La représentation peut donner une motivation supplémentaire aux élèves car elle instaure un enjeu hors du cadre de la classe, impliquant d'autres personnes. Pour réaliser un tel projet, les tâches sont au service de l'action.

L'élève doit acquérir de nombreuses compétences qui permettent d'arriver au but final. Celles-ci sont tout d'abord linguistiques : lexicales (le conte peut permettre d'aborder la numération, le lexique des couleurs, des parties du corps, des animaux, de la nourriture, des éléments merveilleux, des verbes d'action etc.), phonétiques (pour la mise en voix du texte, un travail important sur la prononciation est à mettre en place, par exemple) et syntaxiques (un travail autour de la place des mots peut par exemple être mis en place en observant la place de l'adjectif qualificatif de couleur). Dans un deuxième temps, les élèves développent des compétences sociolinguistiques : ils se familiarisent avec les règles du théâtre et cette forme de discours contextualisé ; un travail peut être fait au niveau des registres de langue en les faisant varier en fonction des personnages ou de l'interlocuteur. Enfin, des compétences pragmatiques sont travaillées : accompagner sa parole par des gestes est primordial au théâtre. Le contexte linguistique favorise donc l'utilisation d'une gestuelle adaptée. L'emploi d'expressions idiomatiques peut être instauré, tout comme celui de tournures propres à la langue étudiée. Grâce à la contextualisation, la langue est rendue plus authentique. Le conte permet ainsi de donner son unité au projet. Grâce à ses différentes caractéristiques, comme sa richesse ou son statut particulier avec les enfants, il offre une variété de situations.

De plus, grâce au conte, la langue apparaît moins comme un assemblage de mots mais plutôt comme un tout cohérent, dans lequel l'élève peut se sentir rassuré grâce à la relation privilégiée qu'il entretient avec le texte. Construire une séquence autour d'un projet favorise l'apprentissage en lui conférant un sens supplémentaire, et ceci d'autant plus en ce qui concerne les langues. Le conte, en tant qu'objet d'enseignement, permet d'aborder la langue selon une approche plus authentique. En effet, celle-ci est alors constituée d'énoncés porteurs de sens, situés chacun dans un certain champ de communication, à un moment donné, adressés ou non à un destinataire (Bablon, 2004). Le conte peut permettre de recréer l'unité de la langue. « L'écoute du récit [...] fait sortir l'élève de l'idée qu'une

langue est un catalogue de mots » (Accardi, 2003, p.4). La langue présentée hors de tout contexte perd de sa richesse et de sa complexité. L'élève parvient dans ce cas-là difficilement, par la suite, à retrouver cette entité qu'elle peut représenter dans une situation de communication authentique. Le conte permettrait donc d'aborder la langue, dans le milieu scolaire, selon une approche plus complète.

Il est donc possible de mettre en place des projets articulés autour du conte au sein de l'enseignement des langues vivantes étrangères. La langue est ainsi plus contextualisée. Or, l'interdisciplinarité permet également de renforcer le sens donné à la langue. De plus, cette approche s'inscrit dans la perspective actionnelle et la notion de projet. Dans quelle mesure un projet en L.V.E. articulé autour du conte, peut-il donc être abordé selon une approche interdisciplinaire ? Les notions de projet, interdisciplinarité et conte peuvent-elles être toutes les trois reliées ? Le conte peut-il permettre la mise en place un projet au sein d'un apprentissage interdisciplinaire des langues vivantes ?

c) Le conte en tant que point d'articulation d'un projet interdisciplinaire, au service des apprentissages de L.V.E.

Jocelyne Accardi (2006) choisit un dispositif s'appuyant sur le conte pour illustrer un exemple de projet interdisciplinaire articulant le français et la L.V.E. à l'école primaire. Elle justifie son choix à partir des Documents d'accompagnement des programmes de langue vivante, applicables à la rentrée 2002. Les multiples facettes du genre permettent de repousser le cadre habituel de l'enseignement. Le conte est tout d'abord adapté grâce à ses caractéristiques d'ordre psychologique, car il « participe à la construction de [la] personnalité [de l'enfant], lui permet d'organiser son monde intérieur en répondant à certaines questions qu'il se pose sur son environnement social et sur les grands thèmes de la vie » (*Fiche 4 – Le conte*, Documents d'accompagnement et d'application des programmes en langue de 2002, p.39). De plus, la langue présentée en contexte gagne en sens. En outre, le genre présente des aspects positifs d'un point de vue pédagogique et linguistique car il « permet de donner à la langue toute son authenticité phonologique, rythmique et intonative » (p.39). Les objectifs de l'exploitation du conte en L.V.E. sont de « mémoriser pour mieux comprendre » et de « faire un lien avec les autres champs disciplinaires » (p.39). Sa forme caractéristique, les diverses thématiques abordées tout comme ses variétés culturelles, sont propices à l'exploitation du genre dans différentes

disciplines, conciliant ainsi savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il sert d'objet d'enseignement autour duquel les savoirs se rattachent. Toutes ces raisons peuvent justifier le choix d'un projet interdisciplinaire s'appuyant sur le conte.

Grâce au dispositif mis en place par cette auteure, les élèves ont pu acquérir d'une part, des compétences dans les deux langues. En espagnol, langue vivante étrangère, ils ont par exemple pris conscience qu'il n'était pas nécessaire de comprendre tous les mots pour saisir le sens global du texte. Relever des indices lexicaux (mots connus ou mots transparents), d'intonation ou de bruits, permet de se faire une idée sur le sens du texte. En français, langue maternelle, le travail autour du conte a permis aux élèves de développer des compétences liées à la construction des énoncés et à l'acquisition de la logique narrative du genre. Ils ont su employer correctement les connecteurs logiques et temporels ainsi que les temps narratifs.

D'autre part, la mise en lien des deux langues leur a permis de développer des compétences particulières. Ils ont remarqué entre autre, que certaines lettres en espagnol ne se prononcent pas comme en français. En effet, grâce à un travail de lecture, ils ont pu observer la graphie de certains mots déjà connus à l'oral, ce qui favorise donc le « maintien d'une prononciation correcte acquise à l'oral en L.V.E. et conservée à l'écrit » (Tardieu, 2006, p.11).

Enfin, grâce au caractère interdisciplinaire du projet, des compétences transversales ont également été acquises. Les élèves ont développé des compétences métalinguistiques en passant d'une langue à l'autre. Ils ont précisé leurs savoirs relatifs à la construction d'un mot, à l'utilisation du surnom pour caractériser une personne, aux règles orthographiques de ponctuation et à l'analyse des langues. « Tous ces savoirs métalangagiers ont permis aux élèves de mieux comprendre comment fonctionnent le langage en général et les langues française et espagnole, en particulier » (p.16).

Le conte permet donc de mettre en place un projet interdisciplinaire et d'acquérir ainsi des savoirs en langue vivante étrangère. À travers une telle approche, l'élève développe des compétences disciplinaires d'une part, mais aussi transversales d'autre part. De plus, il peut parvenir plus facilement à créer des liens entre les disciplines, ce qui lui permet d'établir des savoirs plus généraux qui, ensemble, ont davantage de sens.

L'enseignement de la langue vivante étrangère peut donc s'articuler autour d'une approche interdisciplinaire, renforçant ainsi le sens donné aux apprentissages. Un projet articulé autour du conte est un exemple de ce que peuvent mettre en place les enseignants en terme d'approche interdisciplinaire.

Il s'agit donc à présent de mieux percevoir le type d'approche choisi par les enseignants. Comment les professeurs des écoles abordent-ils l'enseignement des langues vivantes étrangères ? L'approche interdisciplinaire des L.V.E. est-elle réellement représentée au sein de l'école élémentaire ?

3. L'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères est-elle représentée au sein des pratiques enseignantes ?

Après avoir constaté l'importance de l'approche interdisciplinaire dans les programmes de langue vivante étrangère, il apparaît intéressant de s'interroger sur les pratiques des enseignants. Au fil des recherches, nous avons pu remarquer, d'une part certes, la large place que donnent les programmes à l'interdisciplinarité, mais d'autre part aussi l'intérêt que porte la recherche en didactique des langues sur la mise en place de projets interdisciplinaires. De nombreuses mises en œuvre de protocoles expérimentaux ont vu le jour, comme celle sous la direction de Jocelyne Accardi dans une école de Zone Éducative Prioritaire (2006).

Pourtant, nous n'avons, à ce jour, pas encore trouvé un état des lieux de ce qui est réellement mis en place par les professeurs des écoles, en classe. Nous n'avons pas trouvé d'études publiées sur des données statistiques qui portent sur le nombre d'enseignants qui abordent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère selon une approche interdisciplinaire. Il en va de même au sujet d'exemples de projets interdisciplinaires qui auraient été mis en place par des professeurs des écoles, en-dehors d'un cadre de recherche particulier. Il semble donc pertinent de s'interroger sur la place réelle accordée par les enseignants à l'approche interdisciplinaire des L.V.E. L'étude de la langue vivante étrangère, à l'école élémentaire, s'articule-t-elle réellement, de temps en temps ou de façon régulière, autour d'une telle approche ? À quelle fréquence cette manière d'enseigner est-elle proposée ? Quels projets interdisciplinaires ont d'ores et déjà été mis en place ? Autour de quelles disciplines peut-on articuler la langue vivante étrangère ?

Il convient, dès à présent, de présenter le cadre méthodologique qui sera poursuivi. Dans l'idéal, nous aurions souhaité orienter nos recherches vers des projets interdisciplinaires de l'enseignement des langues vivantes étrangères articulés autour du conte. Nous tenterons d'aborder cet aspect-là au sein de questionnaires diffusés à l'attention des enseignants de cycles 2 et 3. Toutefois, à partir de nos recherches et de nos observations sur le terrain, nous pouvons partir du postulat que l'approche interdisciplinaire

est peu présente dans l'enseignement des langues à l'école élémentaire, il s'avérerait donc probablement réducteur de limiter nos travaux en observant cette approche seulement à travers des projets articulés autour du conte. Le conte n'est qu'une illustration d'une mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire des L.V.E. Nous élargirons donc notre champ de recherche à l'interdisciplinarité en général, mise en place autour de l'enseignement des langues vivantes.

3.1. Cadre et méthode de recueil des données

3.1.1. Des études québécoises sur les pratiques enseignantes de l'approche interdisciplinaire

a) Le cadre des études

À partir des années 1980, plusieurs recherches sur les pratiques interdisciplinaires des enseignants ont vu le jour au Québec. Depuis le début des années 1970, l'interdisciplinarité est très présente au sein de l'école primaire québécoise. Les programmes du pays proposent une mise en lien importante des apprentissages et une intégration des matières (F. Larose & Y. Lenoir, 1998, p. 190). La recherche québécoise s'est intéressée aux pratiques effectives des enseignants d'école primaire en ce qui concerne l'approche interdisciplinaire de l'enseignement. Bien que ces recherches ne soient pas centrées sur les langues vivantes étrangères, il nous semble intéressant d'observer quelques résultats de ces études afin d'avoir un aperçu du point de vue des enseignants ayant une pratique interdisciplinaire.

Nous nous appuyerons principalement sur deux articles, l'un publié dans la *Revue des sciences de l'éducation* et l'autre dans la *Revue Pensamiento Educativo*. En 1998, François Larose et Yves Lenoir publient un article intitulé « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches ». Ils présentent les résultats d'une étude sur « la conception et la pratique des liens interprogrammes », réalisée sur un échantillon de plus de deux cents enseignants (p. 193). La recherche est basée sur un questionnaire, complété par des entretiens qui portent sur « les motifs et les avantages d'une pratique interdisciplinaire ou intégratrice, et sur le rôle et le statut des diverses matières » (p. 203). Un article, publié en 2007, par Yves Lenoir, Abdelkrim Hasni et François Larose, « L'interdisciplinarité et la formation à

l'enseignement : analyse de résultats de deux recherches », propose une analyse qui vient compléter les études mises en place autour de la pratique interdisciplinaire des écoles primaires québécoises.

b) Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois

Les pratiques interdisciplinaires des enseignants québécois se présentent de deux manières, principalement. Elles sont soit centrées sur un thème autour duquel différentes disciplines sont enseignées, soit centrées sur une matière autour de laquelle les autres disciplines sont intégrées (Lenoir & al., 2007, p. 262).

Toutefois, les résultats des études se rejoignent tous pour constater une méconnaissance conceptuelle de l'interdisciplinarité de la part des enseignants. Une confusion est faite entre interdisciplinarité et intégration des matières. Les professeurs pensent mettre en place une approche interdisciplinaire alors que les pratiques proposées ne favorisent pas particulièrement l'intégration des apprentissages et des savoirs. Pour eux l'interdisciplinarité est une approche qui articule plusieurs matières mais l'établissement de liens et d'interrelations entre les disciplines et les savoirs est quasi absent des définitions des enseignants. Il s'agit en réalité, plus que d'une véritable mise en lien des apprentissages et d'une émergence d'un ou de plusieurs nouveaux savoirs, d'une approche pluridisciplinaire fondée sur le recours à un thème commun (p. 266).

Lorsqu'une approche interdisciplinaire est mise en place, celle-ci n'est centrée principalement que sur l'une ou sur les deux matières reconnues comme les plus importantes (le français et les mathématiques), dissimulant ainsi les spécificités des autres disciplines mises en jeu. Ainsi, une telle approche sert de prétexte à certains pour ne pas enseigner les programmes d'étude dans leur intégralité. De plus, articuler les apprentissages autour d'une pratique interdisciplinaire permet aux enseignants d'augmenter le temps accordé aux apprentissages qu'ils considèrent comme primordiaux. Des problèmes organisationnels liés à la gestion du temps, par exemple, sont ainsi réglés : « L'intégration était perçue par la majorité d'entre eux à la fois comme mode de gestion du temps accordé aux matières principales et comme situation favorisant l'efficacité de l'apprentissage de contenus disciplinaires » (Larose & Lenoir, 1998, p. 205).

Du point de vue de l'élève, l'interdisciplinarité favorise, selon les enseignants, la

responsabilisation des enfants par rapport à un processus d'apprentissage et renforce ainsi le sens donné aux contenus disciplinaires grâce à leur contextualisation. De meilleures conditions d'apprentissage sont créées, ce qui favorise chez l'élève « l'acquisition d'habiletés (connaissances procédurales) ou, si l'on préfère, de 'modes de pensée' ou de techniques de résolution de problèmes chez les élèves » (p. 206). De plus, la mise en lien des disciplines est instaurée afin de permettre une hausse de la motivation des élèves, selon les enseignants interrogés. Au premier cycle du primaire, l'articulation de plusieurs disciplines autour d'un thème commun est « principalement causée par leur [celle des enseignants] grande préoccupation à stimuler l'intérêt de leurs élèves » (Lenoir & al., 2007, p. 266).

c) Les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires

La rareté de véritables situations d'interdisciplinarité, au sens où nous l'entendons depuis le début de ce travail de recherche, est justifiée principalement, selon les enseignants, par une certaine pression sociale émanant des parents et de l'administration scolaire. Ces derniers ne souhaiteraient pas qu'une telle approche soit proposée. L'importance de certaines disciplines prévaut sur la mise en lien des apprentissages. Les enseignants s'orientent ainsi vers une volonté générale de structuration disciplinaire forte et la valorisation d'apprentissages considérés comme garants de la réussite scolaire des enfants (Larose & Lenoir, 1998, p. 221 et Lenoir & al. 2007, p. 264). De plus, d'autres difficultés ont été soulevées par les enseignants, comme des contraintes « liées aux limites qu'elles imposent lors de l'établissement de planifications intégrant une approche par projet » (Larose & Lenoir, 1998, p. 207) ou des « carences des formations disciplinaires » (Lenoir & al., 2007, p. 264), c'est à dire des obstacles que l'on peut rencontrer lors de la mise en œuvre d'un projet ou certaines faiblesses dans les savoirs disciplinaires des personnes interrogées. Par exemple, si l'enseignant juge son niveau en langue étrangère trop faible, il pourrait être freiné dans sa volonté d'aborder la langue dans un contexte innovant, hors du cadre rassurant que peut présenter le cours de langue.

Ainsi, des études ont été faites, au Québec, sur les pratiques enseignantes en ce qui concerne l'approche interdisciplinaire, à l'école primaire. Nous souhaitons à présent proposer une étude qui s'intéresse aux pratiques interdisciplinaires des enseignants

français, centrées cette fois-ci sur l'enseignement des langues vivantes étrangères.

3.1.2. Protocole de recherche

Notre recherche s'articule autour de l'enseignement interdisciplinaire des langues vivantes étrangères, à l'école élémentaire française. Afin d'évaluer les mises en œuvre pédagogiques d'un tel type d'enseignement, nous avons recouru à un questionnaire distribué aux professeurs des écoles qui proposent un enseignement d'une langue vivante étrangère aux élèves de leur classe (cf. Annexe 4 : Questionnaire numéroté après diffusion aux enseignants). Nous nous sommes concentrés sur un envoi massif sur les départements de la Haute-Garonne, de l'Ariège, du Bas-Rhin et du Haut-Rhin. Le peu de retours obtenus nous a poussé à élargir notre recherche aux départements de l'Aveyron, de l'Hérault et de Paris. Nous espérons ainsi observer une vision d'ensemble des pratiques de l'enseignement des langues vivantes étrangères et des réalités sur le terrain concernant l'approche interdisciplinaire dans le secteur.

Le questionnaire se divise en trois parties. La première concerne le profil des enseignants : formation et spécialités, ancienneté, niveau de classe et nombre d'élèves, langue vivante enseignée. Toutefois, il convient de remarquer qu'en ce qui concerne le Haut-Rhin et le Bas-Rhin, seul l'allemand est enseigné. Une autre distinction sera alors faite entre les enseignants et leur département d'origine. Nous devons cependant relativiser cette comparaison dans la mesure où nous n'avons obtenu, pour certains départements, que quatre questionnaires renseignés. En effet, il est important de préciser ici que notre recherche s'appuie finalement sur l'analyse de 36 questionnaires : 16 provenant de la Haute-Garonne, 8 du Bas-Rhin, 4 de Paris, 4 de l'Hérault et 4 de l'Aveyron. Nous n'avons pas eu de retour en ce qui concerne l'Ariège et le Haut-Rhin. Les différents résultats sont donc à relativiser en prenant en considération ces nombres.

La deuxième partie du questionnaire s'intéresse plus en détail au déroulement des séquences en L.V.E. Les séquences sont-elles construites selon une structure récurrente, où seul le thème varie ? Comment les enseignants construisent-ils ces séquences (à l'aide d'un manuel, de l'Internet...) ? Nous nous concentrons ensuite sur le contenu des séances : l'utilisation d'un support littéraire, la prise en compte des compétences culturelles et les moments de réflexion sur le fonctionnement de la L.V.E. afin de développer une posture

métalinguistique chez l'élève.

Enfin, la dernière partie de ce questionnaire porte sur l'interdisciplinarité en elle-même. Nous avons choisi de ne pas utiliser le terme *interdisciplinarité* afin de rester le plus clair possible vis-à-vis des enseignants qui ne connaissent pas obligatoirement ce terme et ce qu'il recouvre exactement. Nous nous intéressons à deux types d'approches : les autres disciplines au sein de la L.V.E. et la L.V.E. au sein des autres disciplines. Une séparation est faite alors entre les personnes interrogées ne faisant aucun lien entre les disciplines et celles utilisant des éléments spécifiques au cours de L.V.E. pendant l'enseignement des autres disciplines.

En ce qui concerne celles qui proposent des mises en lien des disciplines autour de la L.V.E., nous les interrogeons sur la fréquence de ces liens et sur les disciplines impliquées. Nous souhaitons ensuite connaître les différents éléments du cours de L.V.E. exploités dans les autres disciplines : les savoirs, les supports, les activités ou la langue en elle-même. De plus, nous nous intéressons aux effets d'une pratique interdisciplinaire : d'une part, les bénéfices que cela peut représenter pour l'élève en termes d'apprentissage et de motivation ; d'autre part, les contraintes et les satisfactions qu'il peut y avoir du côté de l'enseignant. Pour finir, notre questionnaire porte explicitement sur l'approche interdisciplinaire. Il est demandé aux enseignants une définition de l'interdisciplinarité, qu'ils pourront compléter avec des exemples interdisciplinaires qu'ils auraient mis en place et une précision quant à la fréquence de cette approche dans leur enseignement.

En ce qui concerne les professeurs des écoles qui ne proposent pas de mise en lien des disciplines autour de la L.V.E., nous les interrogeons sur les raisons qui les ont fait opter pour un enseignement que l'on peut qualifier de plus traditionnel. Nous souhaitons savoir ici s'il s'agit de difficultés liées à un manque de formation, à un manque de temps ou à des connaissances insuffisantes en L.V.E., comme l'expliquent certains enseignants interrogés au Québec.¹⁴ Enfin, il nous est apparu intéressant de terminer ce questionnaire par une définition de l'interdisciplinarité de la part des enseignants qui estiment ne pas faire de liens entre les disciplines et la L.V.E.

Ainsi, ce questionnaire nous permettra, nous l'espérons, de percevoir la place de

¹⁴ Cf. 3.1.1.c *Les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires* (p. 50).

l'interdisciplinarité à l'école élémentaire, dans certains départements de France, et plus spécifiquement la place de la mise en lien des disciplines avec la langue vivante étrangère et les modalités qu'elle recouvre. Nous obtiendrons des exemples de projets interdisciplinaires mis en place par les enseignants. Nous prendrons mieux conscience des difficultés qu'ils peuvent rencontrer lors de pratiques interdisciplinaires et des bénéfices que cela apporte aux élèves. Nous aurons également une idée plus précise de la structure des séances de L.V.E., des éléments qui y sont abordés et de la place du support littéraire dans cette discipline.

3.1.3. L'analyse des résultats

Les résultats des questionnaires seront analysés en deux parties, qui seront ensuite mises en lien. La première analyse concerne les pratiques des enseignants ; la seconde leur profil. Dans un deuxième temps, nous tenterons de mettre en évidence l'influence des variables que constitue chaque profil des enseignants sur les pratiques. Afin de faciliter l'analyse du questionnaire, chacune des questions a été numérotée après diffusion (cf. Annexe 4 : Questionnaire numéroté après diffusion aux enseignants).

a) L'analyse des pratiques déclarées des enseignants

D'après le cadre de recherches proposées par Lenoir et Larose (1998, 2007), nous pouvons construire notre propre grille d'analyse.

À partir des questionnaires proposés, quatre dimensions ressortent des pratiques des enseignants. Une échelle de notation, allant de zéro à trois, est attribuée à chacun des critères. Un zéro est attribué à un élément qui est le plus éloigné d'une approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère ; un trois à un élément qui en est le plus proche. En ajoutant l'ensemble des résultats du tableau, nous obtenons un indice interdisciplinaire qui permet de définir le degré d'interdisciplinarité atteint par chaque enseignant interrogé :

- entre [12 ; 9[: approche interdisciplinaire qui permet un réel bénéfice pour la L.V.E.
- entre [9 ; 6[: approche interdisciplinaire sans bénéfice particulier pour la L.V.E.

- entre [6 ; 3[: approche pluridisciplinaire
- entre [3 ; 0[: approche disciplinaire.

La première dimension observée concerne la mise en lien des apprentissages. Les items du questionnaire concernés se situent dans la troisième partie : questions 3a, 3b1, 3b2 et 3b9. Une note de trois est attribuée à une approche qui met en relation la L.V.E. et les autres disciplines en la décloisonnant. Un deux caractérise une approche centrée sur la L.V.E. au sein de laquelle les autres matières interviennent. La note de un évalue une mise en lien centrée sur deux disciplines qui ont été qualifiées de disciplines les plus importantes à travers l'étude de Lenoir et Larose : le français et les mathématiques.¹⁵ Enfin, un zéro dénote une absence de mise en lien.

La deuxième dimension observée concerne les connaissances des enseignants vis-à-vis de l'interdisciplinarité. Dans le questionnaire, il s'agit des items de la troisième partie : 3b6, 3b7, 3c2 et 3c3. Une note de trois est attribuée à une définition donnée qui aborde à la fois la mise en lien des apprentissages et l'émergence d'un ou de plusieurs nouveau(x) savoir(s). Un deux est associé aux enseignants qui ne parlent que de mise en lien de plusieurs disciplines. La note de un évalue ceux qui connaissent l'interdisciplinarité mais qui ne savent pas la définir. Enfin, un zéro dénote la méconnaissance totale de l'approche interdisciplinaire.

La troisième dimension observée rassemble les éléments du cours de L.V.E. qui peuvent être favorables à la mise en place d'une approche interdisciplinaire. Dans le questionnaire, il s'agit des items de la deuxième partie : 2c, 2d et 2e. Une note de trois est attribuée lorsque des compétences métalinguistiques sont visées, regroupées dans le questionnaire sous le nom de *moments de réflexion sur la langue*. Un deux est associé à l'utilisation d'un support littéraire qui jouerait alors le rôle d'outil d'enseignement autour duquel s'articule un projet interdisciplinaire. La note de un évalue la présence de compétences culturelles que nous jugeons propices à la mise en lien de la L.V.E. avec la géographie, l'histoire ou la littérature, par exemple. Enfin, un zéro dénote l'absence de contenus au sein du cours de L.V.E. qui permettraient la mise en lien des disciplines et l'émergence d'un nouveau savoir.

¹⁵ Cf. 2.1.1. b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

La dernière dimension observée concerne les bénéfices pour les élèves, du point de vue des enseignants interrogés. Dans le questionnaire, il s'agit de la question 3b3 de la troisième partie. Une note de trois est attribuée lorsque l'enseignement proposé permet, selon l'enseignant interrogé, de développer chez l'élève des compétences en langue, étrangère ou maternelle. Un deux évalue l'acquisition de compétences transversales ou une hausse de la motivation. La note de un est associée à des compétences acquises dans la discipline de L.V.E. ou dans les autres disciplines (autre la langue). Enfin, un zéro dénote l'absence de bénéfices particuliers pour l'élève.

Les quatre dimensions ainsi retenues sont présentées au sein d'un tableau qui donne un aperçu des résultats obtenus dans le département interrogé (cf. Annexe 5 : Tableau d'analyse des questionnaires).

b) Le profil des enseignants, les variables retenues

Six variables ont été retenues suite à l'analyse du profil des enseignants questionnés. Elles sont représentées sous la forme d'un arbre qui permet de souligner certaines caractéristiques des personnes interrogées, mises en évidence par un chemin tracé (cf. Annexe 6 : Arbres des variables pour l'analyse du questionnaire). Nous précisons que la répartition des catégories sur les niveaux des arbres ne représente aucune volonté de classement. Les niveaux 1, 2, 3 et 4 des arbres sont renseignés à partir de la première partie du questionnaire. Les niveaux 5 et 6, quant à eux, sont renseignés par les questions de la deuxième partie (2a et 2b) et de la troisième partie (3a, 3b1, 3b8).

Le premier niveau qui apparaît sur l'arbre est celui du département où enseigne la personne questionnée. Nous rappelons que nous avons analysé des questionnaires renseignés par des enseignants en Haute-Garonne, en Aveyron, dans le Bas-Rhin, dans l'Hérault et à Paris. Notre hypothèse, lorsque nous posons cette variable, est que le département situé dans l'Est de la France, du fait de son histoire linguistique, propose une politique de l'enseignement des langues différente de celles des départements du Sud de la France. En ce qui concerne Paris, il est intéressant d'observer sa place par rapport aux autres départements. Toutefois, nous rappelons ici encore que ces résultats sont à relativiser puisque le nombre de questionnaires analysés n'est pas identique pour chaque département.

Le deuxième niveau de l'arbre concerne la langue vivante étrangère enseignée. En

effet, il nous semble pertinent de nous interroger sur l'influence que peut avoir une langue sur les choix d'enseignement du professeur.

L'arbre est ensuite sous-divisé en deux catégories, différenciées par l'ancienneté de l'enseignant : supérieure ou inférieure à douze ans. Nous avons choisi ce nombre par rapport à une date clé de l'enseignement des langues : 2001, année de publication du Cadre européen commun de référence pour les langues, qui a précédé les différents programmes concernant l'enseignement des L.V.E. à l'école primaire en France (2002 avec des documents d'accompagnement, le Socle commun de connaissances et de compétences de 2006 et le BO du 30 août 2007, toujours en vigueur).

Une autre variable retenue s'intéresse à la formation des enseignants. Nous supposons, en effet, qu'une formation portée sur les langues, étrangères ou maternelle, peut entraîner des pratiques d'enseignement différentes. L'enseignant aurait, en effet, une affinité particulière pour cette discipline et pourrait donc lui donner une place spécifique au sein des différents enseignements. L'arbre est divisé en deux sous-branchements : enseignants ayant une formation spécifique en langue / enseignants n'ayant pas de formation spécifique en langue.

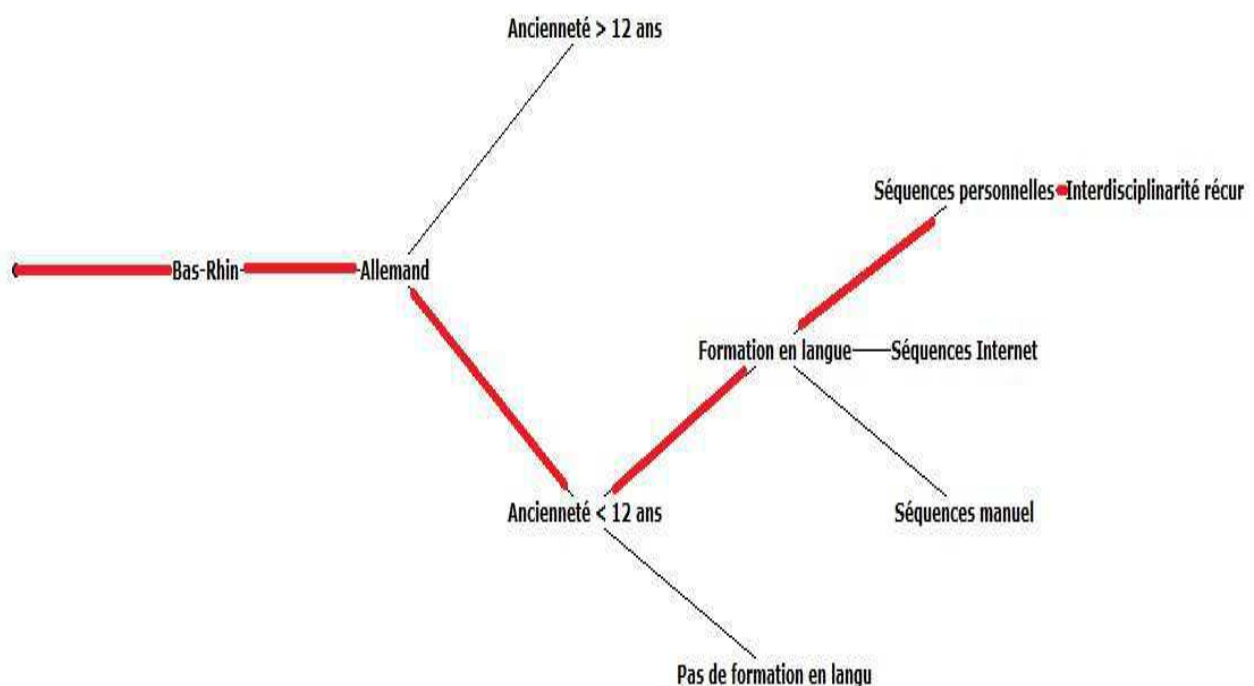
La manière de construire les séquences de langue peut également être considérée comme une variable. Trois pratiques ressortent, selon nous : préparation personnelle, avec un manuel ou avec des ressources internet. Cette variable nous permettra peut-être de comprendre comment les enseignants construisent leurs séances centrées sur une approche interdisciplinaire.

Enfin, un dernier niveau de l'arbre s'intéresse au discours des enseignants et à ce qu'ils déclarent quant à leurs pratiques interdisciplinaires. Une distinction est faite entre les enseignants qui déclarent mettre en place une approche interdisciplinaire pour les apprentissages en L.V.E. récurrente, ceux qui la considèrent comme plutôt rare ou ceux qui ne pensent pas la mettre en œuvre.

Bien évidemment, ces variables ont été posées en supposant qu'elles influent sur les pratiques des enseignants. Si toutefois il s'avère, lors de l'analyse des questionnaires, que l'un de ces critères retenus ne constitue pas une variable en soi, sa prise en considération pourra être réétudiée.

c) L'influence des variables sur les pratiques des enseignants

Nous supposons que les six variables retenues ont une influence sur les pratiques d'enseignement interdisciplinaire de la langue vivante étrangère, à l'école élémentaire. Pour chacun des questionnaires, nous obtiendrons après cette première étape, un tableau d'analyse des pratiques d'enseignement ainsi qu'un chemin de profil de l'enseignant interrogé. Il s'agit alors de partir de l'indice interdisciplinaire obtenu, grâce au tableau. Nous observerons, par exemple, pour des indices situés entre [12 ; 9[, un des chemins majoritairement associés possible.



Par l'analyse des différents chemins associés à un indice interdisciplinaire, nous obtiendrons alors différentes données qui pourront être représentées au sein d'un graphique. Ainsi de suite, nous procéderons à l'analyse des différents indices en fonction du chemin de l'arbre. Grâce aux données ainsi obtenues, nous pourrons prendre conscience du profil des enseignants qui proposent une approche interdisciplinaire. De plus, nous pourrons probablement nous faire une idée des raisons pour lesquelles l'enseignement interdisciplinaire est si peu représenté.

d) Vers une explication des enseignants : les contraintes de l'approche interdisciplinaire

Grâce aux pourcentages obtenus par l'analyse des pratiques enseignantes mises en lien avec les variables liées aux profils des enseignants interrogés, nous pouvons mettre en évidence certaines des raisons de la faible place accordée par les enseignants à l'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères. De plus, des items de la troisième partie du questionnaire complètent ces contraintes mises en évidence (questions 3b4, 3b5 et 3c1).

Dès lors, nous pouvons regrouper ces difficultés en six catégories, classement appuyé par l'analyse de Lenoir et Larose.¹⁶ Les enseignants peuvent tout d'abord, se heurter au niveau des élèves qui serait jugé trop bas et/ou à leur propre niveau en langue vivante étrangère qui peut paraître trop juste pour assurer un enseignement interdisciplinaire de la L.V.E. Des problèmes liés à la mise en œuvre du projet peuvent apparaître : matériel nécessaire, respect des programmes ou respect du temps horaire à consacrer à chacune des disciplines. Du point de vue du maître, un enseignement interdisciplinaire peut demander une certaine motivation et/ou du temps supplémentaire pour préparer les séances. Enfin, un manque de formation et d'information peut être la cause de la faible place accordée à l'enseignement interdisciplinaire des langues vivantes étrangères.

3.2. L'approche interdisciplinaire au sein des enseignements proposés par les personnes interrogées

3.2.1. Les pratiques interdisciplinaires

Après analyse des questionnaires et grâce à un tableau, nous obtenons différents indices interdisciplinaires des pratiques des enseignants (cf. Annexe 7 : Les tableaux d'indices interdisciplinaires). Sur les 36 questionnaires étudiés, 9 enseignants sont associés à un indice de valeur [0 ; 3] et ne proposent donc pas d'approche d'interdisciplinaire des enseignements. La majorité (12 enseignants) a un indice interdisciplinaire de valeur]3 ; 6] et propose un enseignement pluridisciplinaire. Les enseignants qui mettent en place un enseignement interdisciplinaire mais sans bénéfice particulier sont également nombreux (10 personnes interrogées), ils ont un indice de valeur]6 ; 9]. Enfin, 5 personnes mettent

¹⁶ Cf. 2.1.1. c) *Les difficultés que rencontrent les enseignants dans la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires* (p.8).

réellement en place un enseignement interdisciplinaire, au sens où nous l'entendons dans ce travail de recherche, et obtiennent ainsi un indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12]. Nous pouvons donc constater que, selon notre analyse, 14 % des enseignants interrogés ont une approche réellement interdisciplinaire de la langue vivante étrangère. De plus, comme l'avaient constaté Larose et Lenoir au sein de leur recherche, la majorité des enseignants articule ses enseignements autour d'une approche pluridisciplinaire et non réellement interdisciplinaire.¹⁷ Des liens entre les disciplines existent mais il n'en ressort ni « un enrichissement mutuel » des disciplines, ni un savoir commun (Claire Tardieu, 2006, p.137).¹⁸

Ces indices interdisciplinaires ont été obtenus, nous le rappelons, à partir de quatre critères. Il convient à présent d'analyser chaque niveau afin de mieux percevoir les spécificités que recouvrent ces résultats.

a) La mise en lien des apprentissages

Malgré le faible taux d'indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12], 80 % des personnes interrogées déclarent mettre en lien les apprentissages. Si nous reprenons les indices obtenus, il y a en effet seulement 7 personnes qui marquent une frontière stricte entre les disciplines et qui obtiennent donc la note de 0/3 au niveau de la mise en lien des apprentissages, au sein du tableau des indices interdisciplinaires. Pour les autres, les éléments spécifiques aux autres disciplines (savoirs, thèmes, supports, jeux...) sont « souvent » (15 personnes sur 36) ou « rarement » (9 personnes sur 36) utilisés pendant le cours de L.V.E. (5 personnes n'ont pas précisé la fréquence).

Les principales disciplines qui interviennent au sein du cours de langue vivante étrangère sont, par ordre décroissant, la musique pour plus de la moitié des personnes interrogées, les arts visuels, la géographie, les mathématiques, l'éducation physique et sportive et le français. La majorité des enseignants propose l'apprentissage de chants pendant le cours de L.V.E., ce qui permet de lier éducation musicale et langue vivante étrangère. En arts visuels, il s'agit d'une étude des couleurs dans la langue étrangère ou plus spécifiquement de l'étude d'un peintre de nationalité étrangère. La géographie est très

¹⁷ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

¹⁸ Pour une définition précise des termes *interdisciplinarité* et *pluridisciplinarité*, cf § 1.1 *Comment définir l'interdisciplinarité* (p.7 à 12).

présente. Les enseignants déclarent travailler autour des fleuves du pays étudié. Le cours de L.V.E. permet également de travailler la numération, en langue étrangère et de proposer des exercices de calcul mental ou des jeux comme le bingo. L'E.P.S. permet de travailler les parties du corps dans la langue étrangère ou de revoir le lexique des chiffres autour du jeu traditionnel du bérét. Enfin, l'étude de la langue française est également mise en lien avec la L.V.E. à partir d'œuvres littéraires ou de comparaisons du fonctionnement des langues dans une optique métalinguistique. Ainsi, la plupart des enseignants mettent en lien les apprentissages et font intervenir plusieurs disciplines au sein de l'enseignement de la L.V.E. Les pratiques analysées montrent qu'il s'agit à la fois d'une approche centrée sur un thème autour duquel différentes disciplines sont enseignées, et d'une approche centrée sur une matière autour de laquelle les autres disciplines sont intégrées. À la différence de l'étude de Larose et Lenoir, les disciplines principalement mises en lien ne sont pas les mathématiques et le français, en tant que matières reconnues comme les plus importantes.¹⁹ Elles sont présentes, mais ne sont pas les seules à intervenir. Seuls 3 enseignants ont obtenu la note de 1/3 qui caractérise une mise en lien des apprentissages centrée sur le français et les mathématiques.

Après avoir constaté la mise en lien des enseignements, nous devons toutefois prendre en compte la faible place accordée à la langue vivante étrangère au sein des autres disciplines. En effet, les autres matières interviennent pendant le cours de L.V.E. mais la L.V.E. n'intervient quant à elle que très peu dans les autres disciplines. 80 % des enseignants mettent en lien les apprentissages mais seulement 30 % font intervenir la L.V.E. en-dehors de sa discipline. En effet, seules 11 personnes ont obtenu la note de 3/3, note qui caractérise une approche qui met en relation la L.V.E. et les autres disciplines et décloisonne les objets d'enseignement de cette matière ou la langue en elle-même. De plus, 4 personnes disent utiliser des éléments spécifiques au cours de L.V.E. pendant l'enseignement des autres disciplines mais ne pas utiliser d'éléments spécifiques aux autres disciplines pendant le cours de L.V.E. Il serait intéressant d'interroger ces enseignants plus spécifiquement sur cet aspect-là. Nous pouvons supposer qu'il s'agit d'une absence de prise de conscience de ces personnes quant à l'intervention d'autres matières au sein du cours de langue.

¹⁹ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

Le décloisonnement de la L.V.E. n'intervient que « rarement » selon toutes les personnes interrogées, sauf une pour laquelle elle intervient « souvent ». La langue vivante étrangère est prise en compte au sein de plusieurs disciplines, sans prédominance particulière : en arts visuels, en géographie, en éducation musicale, en E.P.S., en français ou en histoire. Les objets d'enseignement sont décloisonnés lorsqu'il s'agit de lire des œuvres en anglais pendant le cours de langue et de les reprendre ensuite pendant la séance de français pour rédiger des résumés, par exemple. La structure de la langue française est mise en comparaison avec celle de la langue étrangère étudiée afin de développer une attitude métalinguistique et de mieux comprendre le fonctionnement de sa propre langue. Mais dans la majorité des cas, il s'agit d'un décloisonnement de la langue en elle-même, en tant qu'outil langagier. Elle permet d'apprendre des chants étrangers dans leur version originale, de présenter les consignes d'E.P.S. ou d'arts visuels en langue étrangère, dans une optique d'utilisation de la langue au sein d'une réelle situation de communication. Des documents rédigés en anglais peuvent également être étudiés en histoire.

Ainsi, les enseignants mettent en lien les apprentissages. Pour la plupart, il s'agit de l'intervention des autres disciplines pendant le cours de L.V.E. Certains proposent également un décloisonnement de la L.V.E. à partir de ses objets d'enseignement ou de la langue en elle-même qui est alors intégrée à une situation de communication particulière.

b) Connaissance de l'interdisciplinarité

Le deuxième critère, qui a permis de calculer les indices interdisciplinaires, est la connaissance de l'approche interdisciplinaire. Une part non négligeable d'enseignants (28 %) dit ne pas connaître cette approche et a donc obtenu la note de 0/4. Ce résultat peut être ajouté à celui qui comptabilise les personnes qui disent connaître l'approche mais qui n'en proposent pas de définition. Elles ne sont que 4 mais nous pouvons tout de même nous interroger sur le sens de cette non réponse. Est-elle liée à une méconnaissance de l'approche, à la peur de proposer une mauvaise définition ou bien plus simplement, au fait que cette question est placée en fin de questionnaire et que les personnes interrogées n'ont peut-être plus envie de s'exprimer de façon détaillée ?

Dans tous les cas, nous obtenons donc un taux supérieur à 60 % des enseignants pour qui l'approche interdisciplinaire est familière et qui peuvent en proposer une définition. Il faut néanmoins distinguer les personnes qui définissent l'approche seulement

par la mise en lien des apprentissages et des disciplines et celles qui ajoutent à cela l'émergence d'un savoir commun. Ces dernières représentent 19 % des enseignants et proposent des définitions telles que : « Travailler une compétence par le biais de plusieurs disciplines afin de mettre du sens sur les apprentissages, d'utiliser les acquis en situation et pas seulement de façon cloisonnée. ».

Ainsi, la majorité des enseignants dit connaître l'approche interdisciplinaire. Toutefois, la définition fournie se rapproche plus de l'approche pluridisciplinaire dans la mesure où seul l'aspect de la mise en lien des disciplines est retenu. Nous pouvons donc relever une mauvaise connaissance de ces approches et le fait qu'elles ne soient pas distinguer. Nous rejoignons ici l'étude de Larose et Lenoir qui constate une méconnaissance conceptuelle de l'interdisciplinarité de la part des enseignants. Les enseignants québécois confondent également interdisciplinarité et pluridisciplinarité. L'émergence d'un savoir commun est souvent omise.²⁰

c) Les contenus du cours de langue vivante étrangère

La troisième dimension observée concerne les éléments du cours de L.V.E. qui sont ou non propices à l'approche interdisciplinaire. 22 % des enseignants ont obtenu la note maximale car ils déclarent proposer des moments de réflexion sur la L.V.E. régulièrement, c'est à dire à chaque séquence ou même à chaque séance pour une des personnes interrogées. Ces temps ont lieu le plus souvent pendant le cours de langue vivante étrangère. Nous n'avons ici, pas pris en compte les enseignants qui déclarent ne proposer que « parfois » des moments de réflexion sur la L.V.E. Il est regrettable, en effet, de ne pas avoir demandé aux personnes interrogées, des exemples. Nous aurions alors pu prendre conscience du degré de réflexion. Ainsi, afin de distinguer les comparaisons réelles des deux langues et les brèves allusions, nous n'avons retenu que les fréquences « à chaque séance » ou « à chaque séquence ».

44 % des enseignants ont obtenu la note de 2/3 car ils ne mettent pas en place de moments de réflexion sur la L.V.E régulièrement mais utilisent des supports littéraires qui permettent la mise en place d'un projet interdisciplinaire. Ces œuvres sont le plus souvent utilisées durant plusieurs séances au sein d'une séquence. Le genre exploité par excellence

²⁰ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

est l'album. 6 enseignants déclarent utiliser également le conte et 4 autres la B.D. Pour toutes les personnes interrogées sauf une, le choix du support est principalement lié au thème abordé. Certains enseignants le choisissent également car il est considéré comme une œuvre du patrimoine du pays étudié ou bien car il est connu des élèves dans sa version française. Enfin, pour d'autres, l'œuvre littéraire choisie doit être accessible grâce à une structure répétitive, par exemple. Les œuvres principalement utilisées en anglais sont *The Very Hungry Caterpillar* d'Eric Carle (*La Chenille qui faisait des trous*, dans sa version française), *Jack and the Beanstalk* (*Jack et le haricot magique*, dans sa version française) ou *A dark, dark Tale* de Ruth Brown (*Une histoire sombre, très sombre*, dans sa version française). En allemand, les enseignants citent également l'album d'Eric Carle, *Die kleine Raupe Nimmersatt*, mais aussi *Die Bremer Stadtmusikanten* des frères Grimm (*Les Musiciens de Brême*, dans sa version française). Nous n'avons eu qu'un seul retour d'une enseignante d'espagnol et elle ne nous précise aucun support littéraire. Ainsi, beaucoup d'enseignants utilisent des œuvres littéraires pour donner du sens à leurs enseignements. Bien que non majoritaire, le conte est tout de même présent et peut permettre la mise en place d'une approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère.

30 % des enseignants ne proposent pas de moments de réflexion sur la L.V.E. de façon régulière et n'utilisent pas de supports littéraires mais abordent tout de même des compétences culturelles. Il s'agit, dans la plupart des cas, d'aborder certaines coutumes ou fêtes du pays, ou bien de travailler autour des différences par rapport à la France. Les éléments historiques, géographiques ou littéraires (contes et légendes) sont moins travaillés.

Enfin, seul un enseignant ne propose aucun contenu qui serait propice à une mise en lien des disciplines. Il ne propose pas de réflexion sur la langue de façon régulière, n'utilise pas de support littéraire durant plusieurs séances et n'aborde pas les compétences culturelles en L.V.E. Nous pouvons de plus remarquer que cette personne obtient un indice interdisciplinaire très faible, de 2/12.

d) Les bénéfices pour l'élève

Le dernier niveau d'analyse retenu concerne les bénéfices, pour les élèves, apportés par l'utilisation d'éléments du cours de L.V.E au sein d'autres disciplines. La majorité a obtenu une note de 0/3 car en réalité elle n'a pas pu répondre à cette question. En

effet, seuls les enseignants qui déclarent utiliser des éléments spécifiques au cours de L.V.E. pendant l'enseignement des autres disciplines ont pu répondre à cette question. Ainsi, ceux qui ont obtenu une note de 3/3 à la mise en lien des apprentissages ont pu obtenir une note supérieure à 0 pour cette catégorie-là. Nous choisissons donc de ne prendre en considération que les personnes qui ont répondu à la question pour calculer les taux de pourcentages.

Aucune des personnes interrogées et considérées ici, n'a obtenu la note de 0/3, note qui souligne l'absence de bénéfices. De même, personne n'a obtenu 1/3, qui dénote des bénéfices seulement disciplinaires, pour la L.V.E. ou les autres disciplines mises en jeu, outre la langue française. Tous les enseignants constatent des bénéfices plus larges de la mise en lien des apprentissages. Pour 36 % des 11 personnes ayant répondu, décroïsonner des éléments du cours de L.V.E. permet d'améliorer les compétences langagières des élèves, que ce soit en langue vivante étrangère ou en langue française. Ils ont ainsi obtenu la note de 3/3. De plus, tout comme à travers l'étude de Larose et Lenoir, nous constatons, dans la majorité des cas, que la mise en lien des disciplines permet une hausse de la motivation.²¹

Ainsi, à travers l'analyse des différents questionnaires et des quatre catégories retenues, nous avons pu élaborer des indices interdisciplinaires. Nous avons observé la façon qu'avaient les enseignants de mettre en lien les apprentissages, les connaissances qu'ils avaient de l'approche interdisciplinaire, les contenus du cours de L.V.E. qu'ils proposaient et enfin les bénéfices du décroïsonnement de la L.V.E. qu'ils retenaient pour les élèves. 80 % des enseignants mettent en lien les apprentissages. Toutefois, il ne s'agit, pour la majorité des enseignants, que d'une approche pluridisciplinaire des enseignements, voire d'une approche interdisciplinaire mais sans bénéfice particulier. Une minorité des enseignants proposent réellement une approche interdisciplinaire, au sens où nous l'entendons.

Grâce aux différents questionnaires, nous avons également pu observer le profil de chaque enseignant. Ainsi, nous en avons extrait des variables. Il convient à présent

²¹ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

d'analyser l'influence qu'elles peuvent avoir sur les indices interdisciplinaires obtenus.

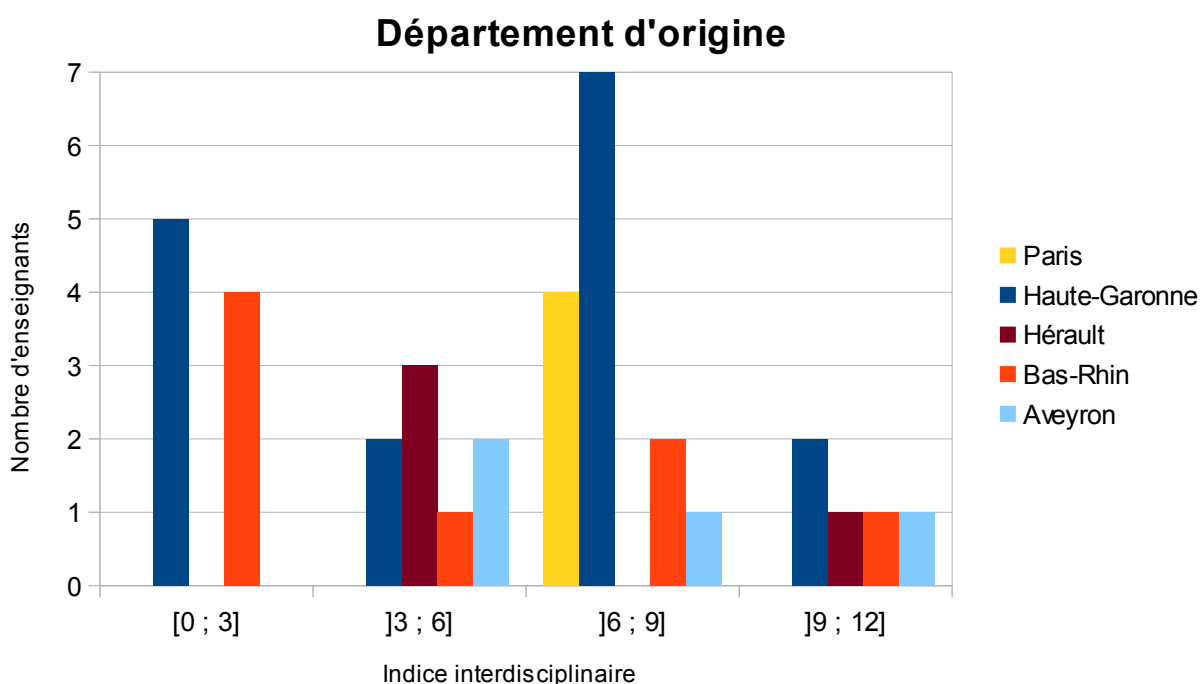
3.2.2. L'importance des variables

6 variables ont été retenues pour l'analyse des questionnaires. Le profil de chaque enseignant a été présenté sous forme d'un arbre. Puis les données ont été consignées au sein de diagrammes afin de les associer aux indices interdisciplinaires. Nous allons dès à présent reprendre chacune des variables et analyser leur influence sur les pratiques des enseignants et donc sur les indices interdisciplinaires.

a) Le département d'origine

Nous pouvons rappeler ici que les questionnaires analysés sont issus de cinq départements différents : 16 questionnaires de la Haute-Garonne, 8 du Bas-Rhin, 4 de l'Aveyron, 4 de l'Hérault et 4 de Paris. Nous rappelons à nouveau que, du fait du nombre de questionnaires différent pour chaque département, les résultats observés sont à relativiser.

Voici le diagramme que nous avons pu obtenir à partir de l'analyse du département d'origine selon les indices interdisciplinaires :



Nous constatons, d'après ce questionnaire, que les enseignants qui ont eu un indice

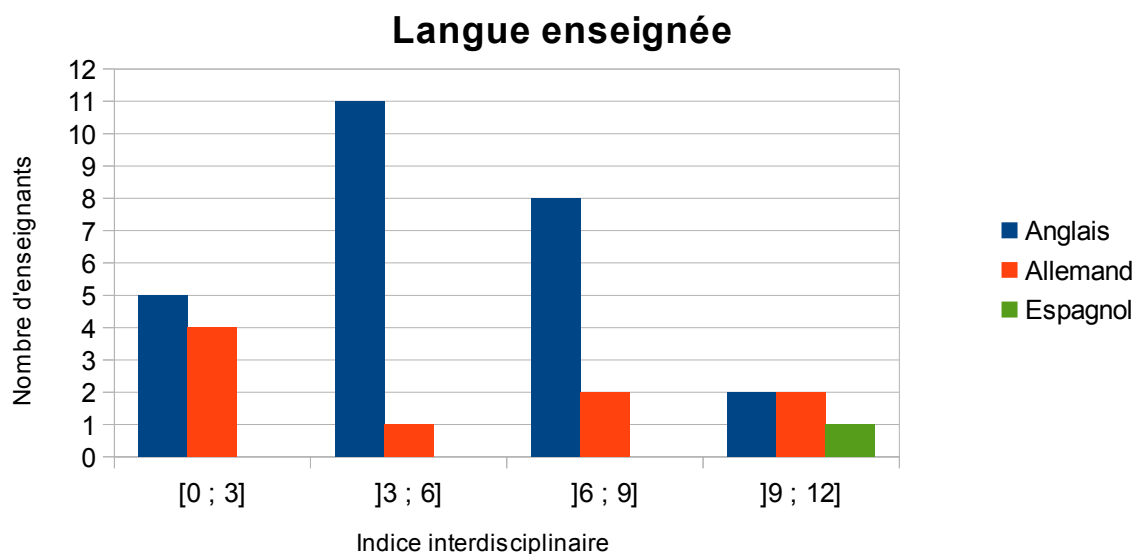
interdisciplinaire de valeur [0 ; 3] enseignent en Haute-Garonne et dans le Bas-Rhin. Cette donnée est à relativiser, dans la mesure où il s'agit des deux départements dont nous avons obtenu le plus de retours. Ce que nous pouvons tout de même constater est le fait que tous les départements présentent des enseignants qui ont un indice interdisciplinaire maximal, de valeur [9 ; 12]. Nous ne pouvons observer de réelles différences entre le Bas-Rhin et les autres départements. Notre hypothèse de départ, lorsque nous avons posé cette variable, était que la politique de l'enseignement des langues était différente dans l'Est de la France par rapport au Sud, en lien avec l'histoire linguistique des départements. Or, nous pouvons, après analyse des résultats, remettre en question cette hypothèse, ou tout du moins la différence de pratiques des enseignants. Le Bas-Rhin obtient, en effet, des valeurs d'indices interdisciplinaires très variées.

En ce qui concerne Paris, c'est le seul département dont l'ensemble des personnes interrogées obtiennent un indice de valeur [6 ; 9]. Cette donnée est certes à relativiser dans la mesure où nous n'avons obtenu que 4 questionnaires de ce département. Toutefois, ce nombre de retours est identique à celui de l'Hérault et de l'Aveyron, départements qui n'obtiennent pas les mêmes résultats et dont les pratiques sont plus variées. Il sera donc intéressant de continuer à observer la particularité de Paris à travers l'analyse des autres variables.

b) La langue vivante étrangère enseignée

Il nous semblait important de nous interroger sur l'influence que pouvait avoir la langue vivante étrangère enseignée sur les pratiques des enseignants. Presque tous les enseignants interrogés proposent l'étude de l'anglais à leurs élèves. Seuls deux personnes de Haute-Garonne proposent l'allemand ou l'espagnol. Dans le Bas-Rhin, l'enseignement de l'allemand est obligatoire. Ainsi, nous ne pouvons pas réellement parler de choix d'enseignement pour ces personnes-là.

Voici le diagramme que nous obtenons à partir de l'analyse de la langue enseignée et selon les indices interdisciplinaires obtenus :



Après analyse de ces données, nous ne pouvons constater de rapprochements entre les langues et les pratiques des enseignants. L'allemand et l'anglais sont répartis au sein des quatre valeurs d'indices interdisciplinaires. Le seul enseignant qui propose de l'espagnol obtient un indice de valeur]9 ; 12]. Toutefois, aucune conclusion ne peut être faite dans la mesure où ce cas ne peut être généralisable.

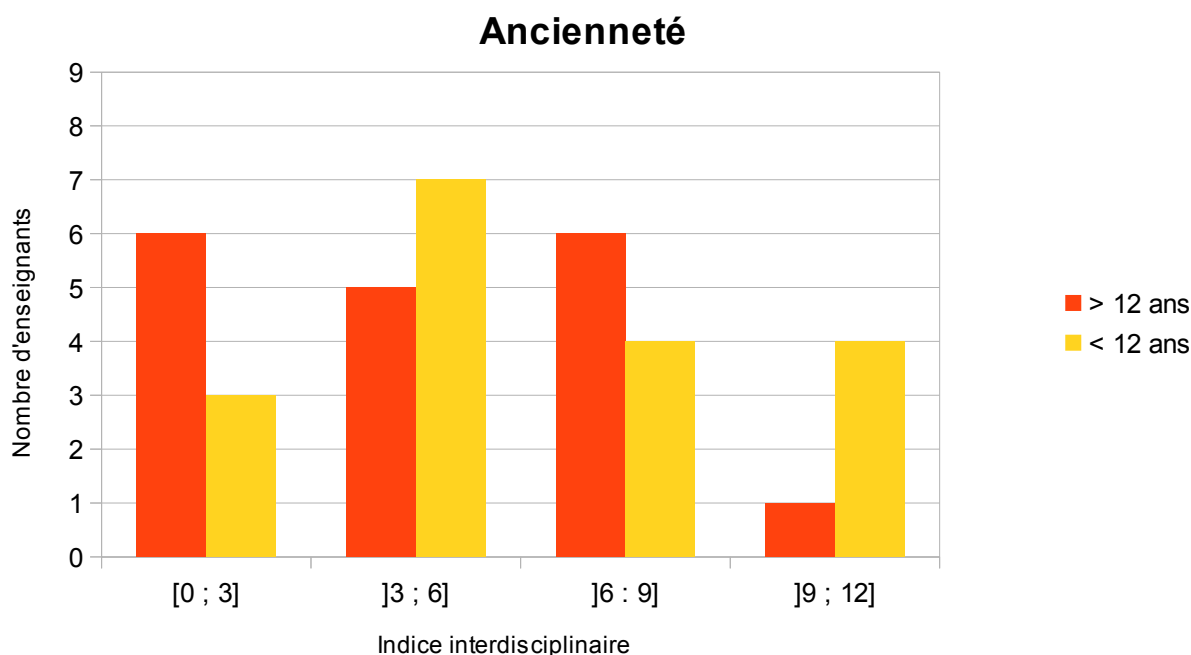
Pourtant, ces données nous permettent de constater que la langue dominante est toujours l'anglais, excepté pour l'indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12]. Lorsque nous ajoutons l'allemand et l'espagnol, nous obtenons 3 enseignants contre 2 qui proposent l'anglais à leurs élèves. De plus, il apparaît intéressant de préciser que seuls 12 % des enseignants de Haute-Garonne obtiennent un indice de valeur maximale, de]9 ; 12], et qu'il s'agit des seules personnes qui n'enseignent pas l'anglais à leurs élèves. Ainsi, la langue enseignée a probablement une influence particulière sur la pratique des enseignants. Il serait intéressant de poursuivre cette étude afin d'observer l'évolution de ces données et de pouvoir généraliser ou non ce constat.

c) L'ancienneté des enseignants

Une distinction a été posée entre les enseignants selon leur ancienneté supérieure ou inférieure à douze ans. Nous rappelons que ce nombre avait été choisi en fonction de la date de publication du C.E.C.R.L. Après analyse des questionnaires, nous obtenons autant de personnes dont l'ancienneté est supérieure à 12 ans que de personnes pour lesquelles elle

est inférieure à 12 ans. Ainsi, nous pouvons dès lors penser que cette variable sera pertinente pour l'analyse des résultats.

Voici le diagramme que nous avons pu obtenir à partir de l'analyse de l'ancienneté des personnes interrogées et de leur indice interdisciplinaire :



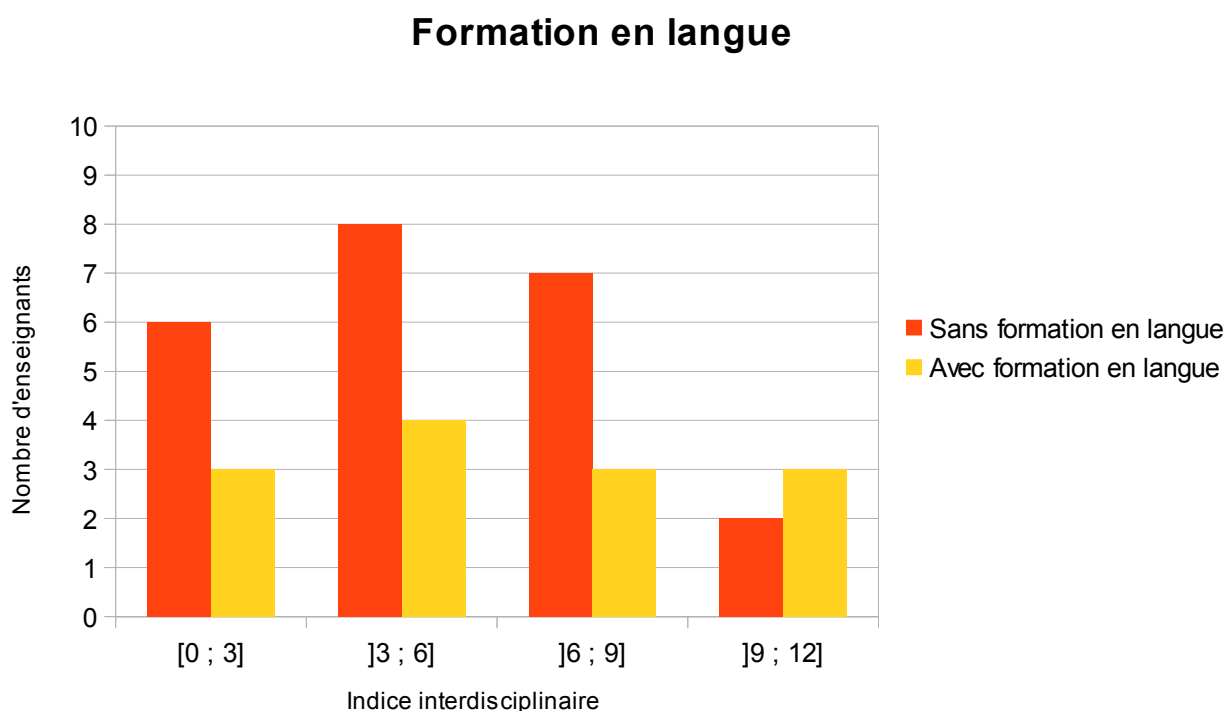
La majorité des enseignants qui a obtenu un indice interdisciplinaire de valeur [0 ; 3] enseigne depuis plus de 12 ans. À l'inverse, 80 % des enseignants qui ont un indice de valeur [9 ; 12] enseignent depuis moins de 12 ans. Pour les indices interdisciplinaires de valeur [3 ; 6] et [6 ; 9], l'ancienneté des enseignants est partagée. Ainsi, nous pouvons dès lors penser que les enseignants ont bénéficié, depuis la prise en compte du C.E.C.R.L., d'une formation spécifique en langue qui leur a permis de modifier leur approche des enseignements et de proposer une approche plus interdisciplinaire de la L.V.E. Outre la formation en langue, il s'agit peut-être d'une approche différente des enseignements qui s'orienterait plus sur la mise en lien des apprentissages. Ou peut-être ce résultat est-il lié à un investissement accru des plus jeunes enseignants ou à une recherche de l'innovation de la part de ces derniers ? Suite à ce constat, il serait intéressant d'observer plus spécifiquement la formation des enseignants et son évolution afin de percevoir les raisons de ce changement entre les enseignants dont l'ancienneté est supérieure ou inférieure à 12

ans.

d) La formation des enseignants

Nous avons observé ensuite la formation des enseignants. Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants qui ont une formation en langue, française ou étrangère, seraient plus portés vers une approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère, en lien avec leur affinité pour la matière. 64 % des personnes interrogées n'ont pas de formation spécifique en langue. Plus d'un tiers des personnes qui ont répondu à ce questionnaire ont donc une affinité particulière pour les langues.

Voici le diagramme que nous avons pu obtenir à partir de l'analyse de la formation des enseignants et de leur indice interdisciplinaire :



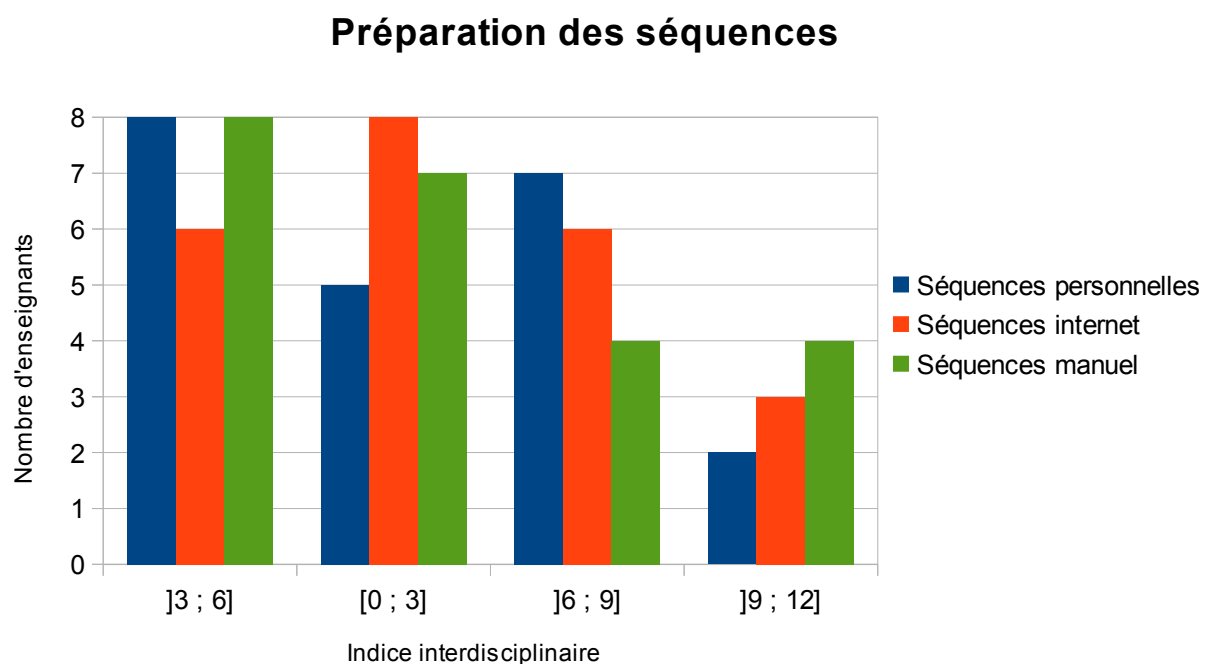
Les enseignants qui n'ont pas de formation spécifique en langue sont majoritaires pour toutes les valeurs des indices sauf pour l'approche qui est qualifiée de réellement interdisciplinaire, à savoir l'indice de valeur]9 ; 12]. La différence est minime : 60 % des enseignants qui proposent une approche qualifiée d'interdisciplinaire ont une formation spécifique en langue. Cette différence est peut-être trop faible pour être certain de l'influence de la formation en langue sur les pratiques des enseignants. Au vu de ces

résultats, la place de cette variable doit probablement être remise en question. Nous choisissons tout de même de la conserver, dans la mesure où une différence peut tout de même être faite, aussi infime soit-elle.

e) La construction des séances de langue vivante étrangère

À travers ce questionnaire, nous nous sommes intéressés aux supports utilisés, par les enseignants, pour construire les séquences de langue vivante étrangère. Après un bref aperçu des questionnaires, nous avons retiré l'analyse des supports de l'arbre des variables car les enseignants optent le plus souvent pour plusieurs supports, ce qui ne peut être représenté au sein de l'arbre.

Ainsi, nous avons réalisé le diagramme suivant qui prend en compte toutes les propositions des enseignants selon leur indice interdisciplinaire :



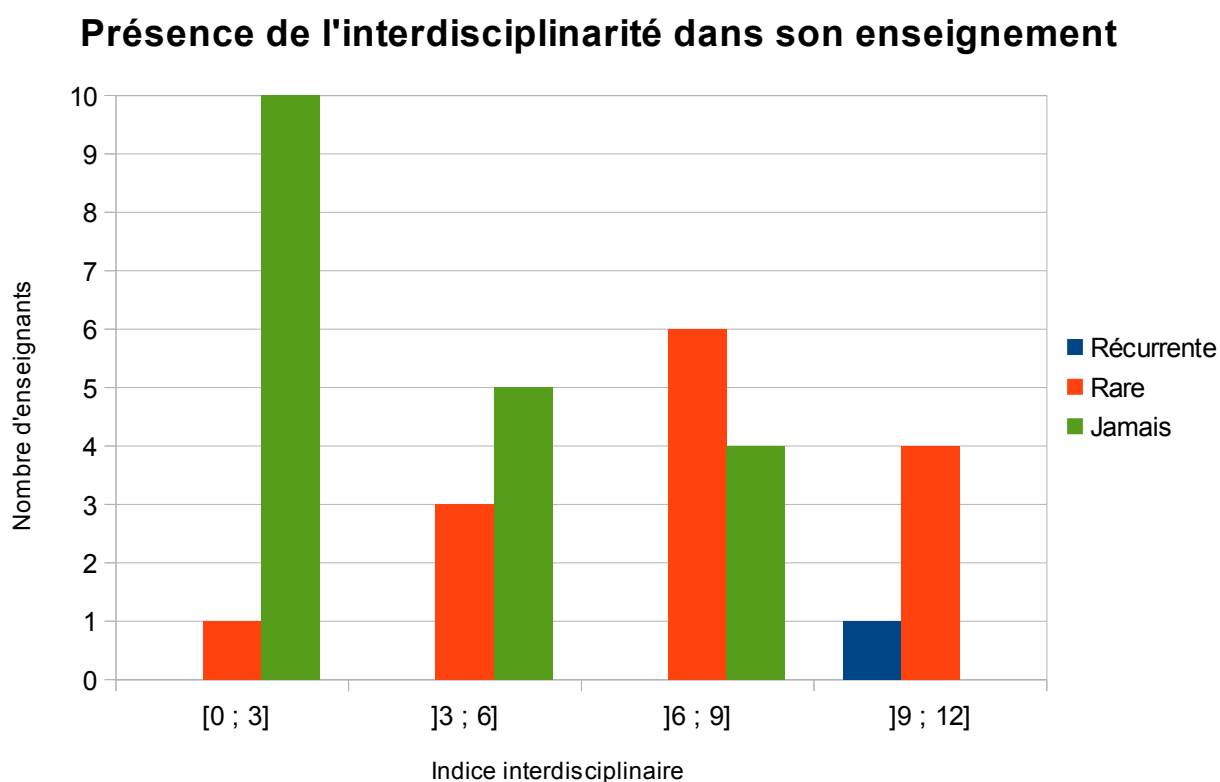
Nous pouvons constater que tous les supports sont représentés au sein de chaque valeur d'indice interdisciplinaire. Aucune conclusion ne semble pouvoir être faite quant à un type de support qui serait plus propice qu'un autre à une approche interdisciplinaire. Nous pensions percevoir la manière dont les enseignants construisaient leurs enseignements, selon leur indice interdisciplinaire. Or, aucune généralisation ne semble

pouvoir émerger. Chaque support peut être utilisé pour mettre en œuvre l'approche de son choix. De plus, la plus grande majorité des enseignants utilise plusieurs supports pour concevoir les séquences de L.V.E. Ainsi, nous pouvons en déduire l'importance qu'accordent les enseignants à la variété des ressources.

f) Ce que déclarent les enseignants quant à leurs pratiques de mise en lien des apprentissages

Enfin, le dernier niveau de l'arbre des variables permet d'observer le discours des enseignants et ce qu'ils déclarent quant à la fréquence de la mise en lien des apprentissages, proposée au sein de leurs enseignements.

Voici le diagramme obtenu selon la valeur de l'indice interdisciplinaire de chacun et leur discours :



Nous ne nous intéressons ici qu'au décroisement de la L.V.E., ce qui explique l'important taux de réponse « jamais ». Nous avons déjà pu observer que plus de 80 % des

enseignants réalisaient des liens entre les apprentissages.²²

Ainsi, nous observons que seuls les enseignants qui proposent une réelle approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère, déclarent que celle-ci est récurrente dans leurs enseignements. Ils sont donc en accord avec notre analyse, tout comme les personnes interrogées qui déclarent ne jamais proposer d'approche interdisciplinaire. En effet, elles sont majoritaires pour les valeurs d'indices de [0 ; 3] et]3 ; 6], valeurs qui correspondent à des approches cloisonnées ou pluridisciplinaires. Les personnes qui déclarent proposer une approche interdisciplinaire plutôt rare ou récurrente sont, à l'inverse, majoritaires pour les valeurs d'indices de]6 ; 9] et]9 ; 12], valeurs qui correspondent à des approches disciplinaires avec ou sans bénéfices particuliers.

En conclusion, nous pouvons constater que, dans la majorité des cas, les enseignants sont conscients de leurs choix d'enseignement et sont en accord avec l'approche qu'ils souhaitent mettre en œuvre.

Ainsi, chaque variable a une influence plus ou moins importante sur l'indice interdisciplinaire obtenu. Il apparaît à présent intéressant de s'interroger sur l'existence d'un profil type d'enseignants, selon chaque valeur d'indice interdisciplinaire. Existe-t-il un chemin majoritaire pour chaque valeur d'indice interdisciplinaire ? Les enseignants qui proposent une approche réellement interdisciplinaire de la L.V.E. peuvent-ils être associés à un profil en particulier ?

3.2.3. L'analyse des profils des enseignants selon la valeur de l'indice interdisciplinaire

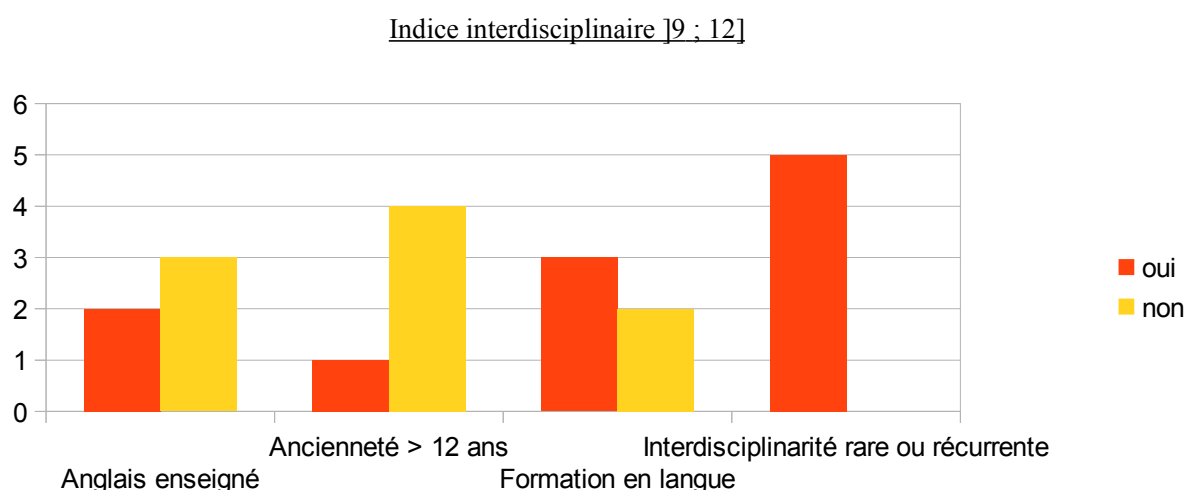
Grâce à l'analyse des questionnaires, nous pouvons dresser un profil type des enseignants qui mettent en œuvre une approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère et qui ont obtenu un indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12]. Le profil-type des enseignants, qui proposent une séparation stricte entre les enseignements et qui ont un indice de valeur [0 ; 3], sera également proposé. Toutefois, seuls ces deux profils peuvent être déduits de la recherche effectuée. Le nombre de questionnaires analysés ne nous

²² Cf. 3.2.1.a) *La mise en lien des apprentissages* (p.62 à 65).

permet pas d'obtenir de résultats plus précis pour proposer des profils associés aux autres valeurs des indices interdisciplinaires. Il serait intéressant de poursuivre ce mémoire de recherche afin d'obtenir un échantillon de personnes et de profils beaucoup plus large afin de confirmer ou non nos conclusions.

a) Profil-type des enseignants qui proposent une approche interdisciplinaire qui permet un réel bénéfice pour la L.V.E. – indice]9 ; 12]

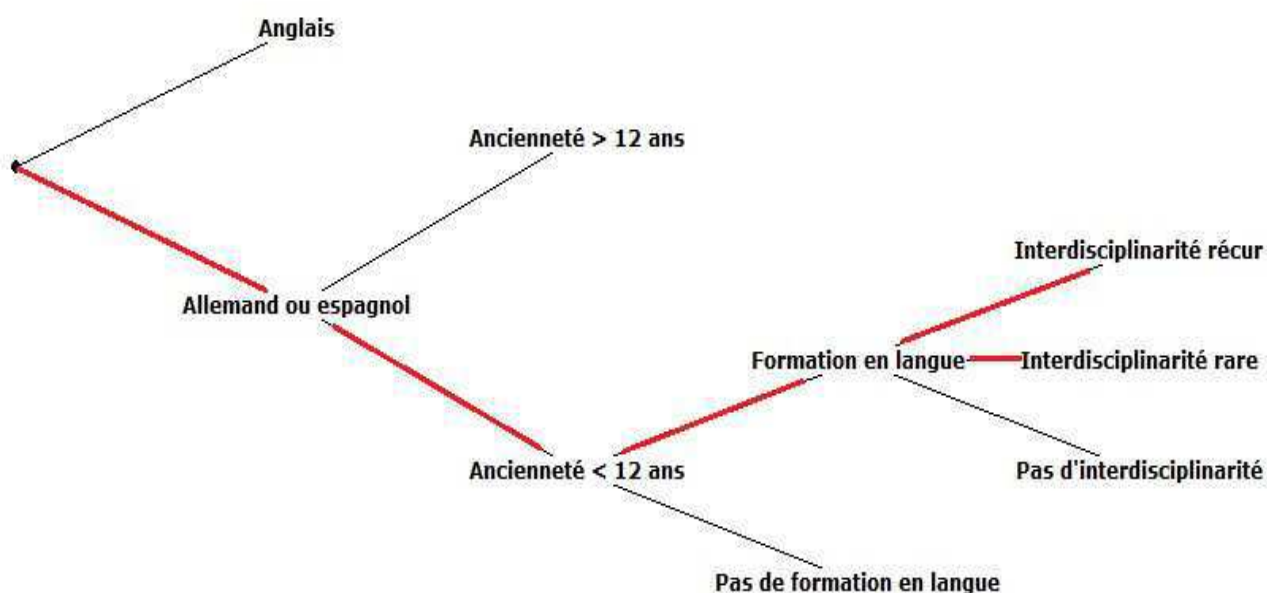
Seules quatre variables sont retenues. Nous ne retenons pas le critère du département d'origine car nous n'avons pas pu analyser le même nombre de questionnaires pour chaque département. Le type de supports utilisé n'est également pas pris en compte, dans la mesure où les enseignants déclarent, pour la plupart, utiliser une variété d'outils pour élaborer leurs séquences. Nous obtenons donc le diagramme suivant, construit cette fois-ci, seulement autour de l'indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12] et qui ne fait apparaître que les quatre variables qui ont été finalement retenues.



L'arbre débute donc par la langue enseignée. Nous pouvons penser que celle-ci est différente de l'anglais. Ce constat ne peut être fait que dans deux cas sur trois, ce qui ne permet aucune généralisation. Toutefois, nous choisissons de conserver ce critère suite à l'analyse des questionnaires de Haute-Garonne. En effet, comme nous l'avons remarqué auparavant, les deux enseignants qui obtiennent un indice interdisciplinaire de]9 ; 12],

sont les seuls à enseigner une langue différente de l'anglais.²³ Par contre, nous ne pouvons faire de distinction entre l'espagnol ou l'allemand.

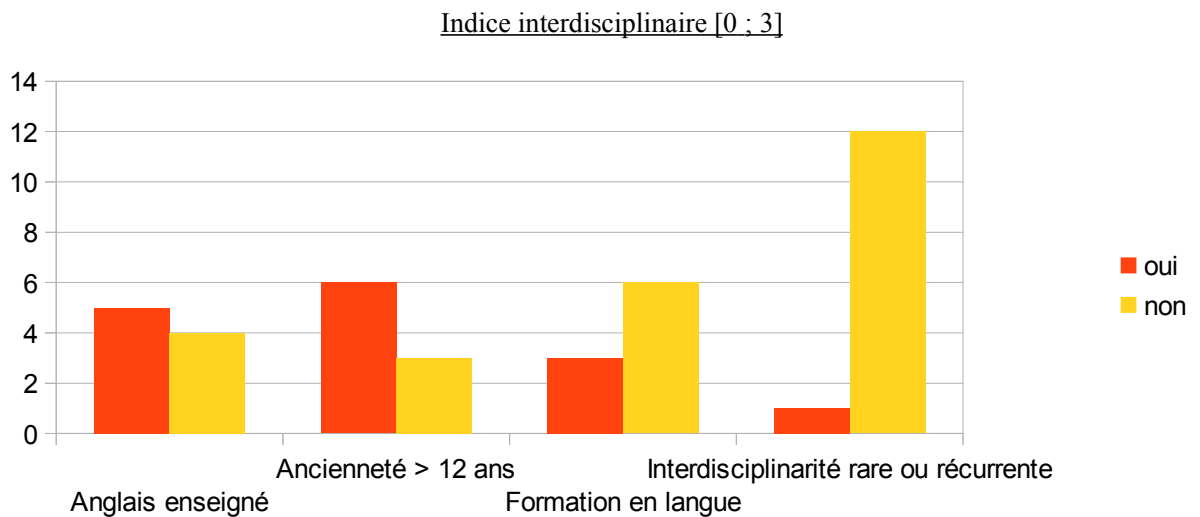
L'ancienneté des enseignants est en majorité inférieure à 12 ans. Ils possèdent une formation en langue, même si cette variable joue un rôle relativement minime. Enfin, ils déclarent mettre en place une approche interdisciplinaire pour les apprentissages de L.V.E. de façon plutôt rare ou récurrente. Le profil-type des enseignants qui proposent une approche interdisciplinaire avec des bénéfices réels pour la L.V.E. peut donc être représenté à partir de l'arbre suivant :



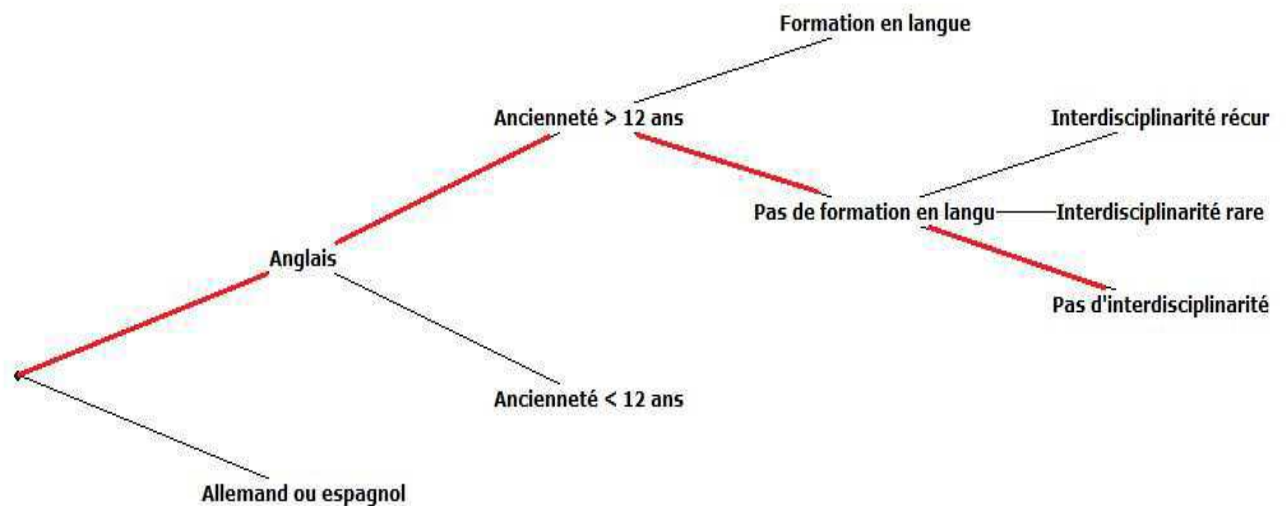
b) Profil-type des enseignants qui proposent une approche disciplinaire – indice [0 ; 3]

Pour élaborer le profil-type des enseignants qui proposent une approche disciplinaire, nous reprenons nos conclusions précédentes. Nous partons du diagramme suivant, construit autour de l'indice interdisciplinaire de valeur [0 ; 3] et qui ne fait apparaître que les quatre variables retenues.

²³ Cf. 3.2.2.b) *La langue vivante étrangère enseignée* (p.70-71).



L'arbre débute par la langue enseignée, l'anglais cette fois-ci, bien que la distinction soit infime. Pour la même raison que précédemment, nous choisissons de conserver ce critère. L'ancienneté des enseignants est en majorité supérieure à 12 ans. Ils ne possèdent pas de formation en langue. Enfin, ils déclarent ne jamais mettre en place d'approche interdisciplinaire pour les apprentissages de L.V.E. Le profil-type des enseignants qui proposent une approche strictement disciplinaire, peut donc être représenté à partir de l'arbre suivant :



3.2.4. Les contraintes de l'approche interdisciplinaire et les difficultés rencontrées par les enseignants

Bien que 80 % des enseignants déclarent tisser des liens entre les apprentissages, seuls 14 % obtiennent un indice interdisciplinaire de valeur]9 ; 12], qui caractérise une approche interdisciplinaire avec un réel bénéfice pour les apprentissages de L.V.E. Notre étude rejoint celle de Larose et Lenoir. En effet, nous sommes en accord avec ces derniers lorsqu'ils concluent que peu d'enseignants mettent réellement en place une approche interdisciplinaire. La mise en lien des apprentissages se rapproche plus d'une approche pluridisciplinaire que d'une approche interdisciplinaire.²⁴

Les enseignants québécois justifient la rareté de la mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire, au sens où nous l'entendons dans ce travail de recherche, par plusieurs raisons. Nous avons également posé la question aux enseignants français. Nous leur avons demandé si le fait d'utiliser des éléments du cours de L.V.E. au sein d'autres disciplines leur demandait un investissement supplémentaire. De plus, nous les avons interrogés sur d'éventuelles difficultés qu'ils auraient pu rencontrer lors de la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire.

Une distinction est à faire entre les enseignants qui proposent un décroisement de la L.V.E. et ceux qui ne le font pas. Ainsi, certains peuvent préciser ce qu'entraîne, selon eux, le décroisement de la L.V.E. ; d'autres peuvent simplement énoncer les raisons pour lesquelles ils ne le proposent pas et les difficultés qu'ils associent éventuellement, à une telle approche des enseignements. Comme précédemment, nous ne prenons en compte que les personnes qui ont répondu à la question pour calculer les taux de pourcentages.

a) Les difficultés rencontrées par les enseignants qui utilisent des éléments du cours de L.V.E. au sein d'autres disciplines

Pour un tiers des enseignants concernés, le décroisement de la L.V.E. ne demande pas un investissement supplémentaire. Pour les autres, il demande avant tout de la motivation et également, pour certains, une hausse du temps de préparation, en amont de la séance.

De plus, un tiers des enseignants également, ne rencontrent aucune difficulté de

²⁴ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

mise en œuvre lorsqu'ils utilisent des éléments du cours de L.V.E. dans d'autres disciplines. Les principales difficultés de mise en œuvre constatées par les autres personnes interrogées sont, en premier lieu, liées à leur propre niveau en langue vivante étrangère, ou au niveau des élèves en L.V.E. ou dans les autres disciplines. Nos résultats rejoignent ainsi ceux de Larose et Lenoir. Les enseignants québécois soulèvent également comme difficultés leurs faiblesses dans les savoirs disciplinaires.²⁵ Enfin, pour une minorité d'enseignants, il s'agit aussi de difficultés matérielles ou liées au respect de la durée des enseignements selon les programmes.

b) Les raisons pour lesquelles les enseignants n'utilisent pas d'éléments de la L.V.E. pendant l'enseignement des autres disciplines et les difficultés supposées

Un tiers des enseignants, qui ont répondu à cette partie du questionnaire, énonce comme première raison au non décroisement de la L.V.E., le niveau insuffisant des élèves en L.V.E. Selon eux, un trop faible niveau empêcherait l'intervention de la L.V.E. au sein d'autres disciplines. Vient ensuite le niveau des élèves en général, dans l'ensemble des disciplines, qui peut freiner les enseignants à mettre en lien les apprentissages. Enfin, une part non négligeable, plus de 20 % des enseignants, n'utilisent pas d'éléments de la L.V.E. pendant l'enseignement des autres disciplines car ils déclarent ne pas savoir comment s'y prendre ou tout simplement n'y avoir jamais pensé. Nous pouvons donc penser que la formation, initiale ou continue, des enseignants est ici en jeu.

Ainsi, les principales difficultés de la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire de la L.V.E. sont liées au niveau des élèves, mais aussi de l'enseignant. De plus, le faible taux de décroisement de la L.V.E. est lié, entre autre, à un manque de formation ou d'information. La pression sociale citée par les enseignants québécois est absente. Ce constat pouvait déjà être fait lorsque nous nous sommes aperçus du très faible taux d'enseignants qui mettaient en lien les apprentissages afin d'augmenter le temps dédié au français ou aux mathématiques.²⁶

²⁵ Pour une approche plus développée des conclusions de recherche de Larose et Lenoir, cf. 3.1.1.b) *Les résultats de ces études : les pratiques interdisciplinaires, dans l'enseignement primaire québécois* (p. 53-54).

²⁶ Cf. 3.2.1.a) *La mise en lien des apprentissages* (p.63 à 65).

Grâce à l'analyse des questionnaires, nous avons pu obtenir un aperçu des pratiques interdisciplinaires des enseignants. Nous avons pu élaborer des indices interdisciplinaires selon le type d'approche qu'ils mettent en œuvre. À partir de différentes variables, nous avons pu observer les profils des enseignants et élaborer des profils-types pour les approches interdisciplinaires et disciplinaires. Enfin, nous avons pu comprendre les difficultés auxquelles se heurtent certains enseignants qui utilisent des éléments de L.V.E. en-dehors de la discipline, et les raisons qui entraînent chez d'autres enseignants l'absence de décroisement de la L.V.E.

CONCLUSION

Notre problématique de départ était : En quoi une approche interdisciplinaire permet-elle d'aborder différemment les apprentissages en langue vivante étrangère ? L'exemple d'un projet articulé autour du conte.

Dans la première partie de ce travail de recherche, nous avons remarqué le rôle important que pouvait jouer l'interdisciplinarité dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Aborder l'enseignement des L.V.E. selon un projet interdisciplinaire autour du conte, permet de présenter les savoirs différemment. L'interdisciplinarité crée un véritable lien entre les disciplines en poursuivant l'apprentissage des différents savoirs disciplinaires et en permettant l'émergence de nouveaux savoirs communs. Cette perspective de l'enseignement est en accord avec les programmes actuels des langues mais aussi de l'école en général. Sans remettre en cause l'existence des disciplines, elle permet d'aborder la langue non seulement en tant que savoirs à acquérir, mais aussi en tant qu'outil linguistique pour communiquer.

La seconde partie nous a permis d'illustrer l'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères à travers le conte. Grâce à ses caractéristiques, il est un genre majeur de l'enfance. Sa place dans les programmes de littérature et de L.V.E. est considérable. Il est abordé sous de nombreux aspects. En langue étrangère, une version adaptée doit être présentée aux élèves. En tant qu'œuvre du patrimoine, il familiarise les élèves à une autre culture. En outre, il permet d'aborder la langue sous un angle plus authentique. En effet, en contexte, celle-ci redevient un outil culturel de communication. Les élèves peuvent alors plus facilement prendre conscience des différents aspects qu'incarnent une langue et de la richesse qu'elle présente.

De plus, la mise en place de projets autour du conte s'inscrit dans la perspective actionnelle actuelle de l'enseignement des langues vivantes étrangères. Le conte peut permettre la mise en place d'un projet en L.V.E. Grâce à sa richesse, il justifie l'approche interdisciplinaire. Il permet de réellement lier les savoirs et d'en construire de nouveaux.

Grâce au décloisonnement et à l'interdisciplinarité, l'élève peut être acteur de l'usage qu'il fait de la langue en l'utilisant dans des domaines très variés. C'est à lui de trouver les stratégies paraissant le mieux convenir à la situation de communication. Toutes les compétences satellites de la langue sont présentes mais elles sont au service de la réalisation de la tâche finale, qui a été fixée et décidée au préalable. La langue retrouve sa richesse, ce qui permet à l'élève de prendre conscience de l'utilisation qu'il peut en avoir. Placée dans un contexte plus authentique, son utilisation apparaît comme plus naturelle.

Enfin, la troisième partie est consacrée à l'étude de la représentation de l'approche interdisciplinaire des langues vivantes étrangères, au sein des pratiques enseignantes actuelles. Cette analyse s'inspire des résultats de recherche de Lenoir et Larose (1998, 2007). À travers l'analyse d'un questionnaire, diffusé dans plusieurs départements, nous avons pu observer la place occupée par l'approche interdisciplinaire des L.V.E. Nos conclusions rejoignent celles de l'étude québécoise sur plusieurs points. Grâce au calcul d'un indice interdisciplinaire pour chaque questionnaire, d'un aperçu sous forme d'arbres du profil de chaque enseignant, et d'une mise en regard des observations au sein de plusieurs diagrammes, nous avons pris conscience de la faible mise en lien des apprentissages de L.V.E. avec les autres disciplines. La plupart des enseignants mettent en lien les apprentissages. Toutefois, les compétences spécifiques de la L.V.E. restent le plus souvent abordées au sein même de la discipline et ne sont que très peu intégrées à d'autres matières. De plus, les connaissances de l'approche interdisciplinaire restent limitées et cette dernière est souvent confondue avec l'approche pluridisciplinaire. Pourtant, les bénéfices apportés par une telle approche sont largement constatés par les enseignants ayant recours à un décloisonnement des compétences de la L.V.E.

Plusieurs variables influent sur les pratiques enseignantes. L'ancienneté et la formation des personnes interrogées, la langue vivante étrangère enseignée, mais aussi le discours de l'enseignant quant à son approche de l'enseignement de la L.V.E., ont une influence sur les choix d'enseignement. Ces variables nous ont permis d'élaborer des profils-types, selon l'indice interdisciplinaire attribué à chaque enseignant.

Pour finir, nous pouvons expliquer par deux raisons principales la rareté de la mise en œuvre d'une approche interdisciplinaire des L.V.E., en contradiction avec les

recommandations institutionnelles des programmes et des différents textes qui orientent l'enseignement des langues vivantes étrangères. Les enseignants pensent qu'un niveau en L.V.E. trop faible, de la part des élèves ou d'eux-mêmes, est un frein à la mise en œuvre d'une telle approche. En ce qui concerne ceux qui choisissent tout de même d'aborder les apprentissages de L.V.E. selon une approche interdisciplinaire, ils soulèvent que cette approche des enseignements demande une motivation et un investissement en temps supplémentaires. De plus, eux aussi pensent que leur propre niveau en langue ou celui de leurs élèves peut représenter une difficulté de mise en œuvre de l'approche interdisciplinaire de la L.V.E.

Ainsi, d'un point de vue institutionnel, l'approche interdisciplinaire est recommandée et permet un enrichissement des apprentissages de la langue vivante étrangère. Le conte peut, par exemple, représenter un objet d'enseignement d'un projet interdisciplinaire articulé autour de la L.V.E. Pourtant, les enseignants sont peu nombreux, actuellement, à proposer une approche interdisciplinaire de la langue vivante étrangère. Les différentes difficultés rencontrées par ces derniers, peuvent expliquer leurs choix d'enseignement.

Suite à ce travail de recherche, il serait intéressant de poursuivre notre questionnement en analysant la formation des enseignants. Ces derniers sont-ils familiarisés à une approche interdisciplinaire des enseignements ? Une étude spécifique des différentes approches des enseignements – inter-, pluri- et transdisciplinarité – est-elle proposée ? Comment les langues vivantes étrangères sont-elles enseignées ? Quelle est leur place au sein des enseignements ? Des liens sont-ils effectués entre les différentes compétences à acquérir ? Ainsi, les différentes questions que nous nous sommes posées au sein de ce mémoire sont à reprendre à travers l'étude de la formation des enseignants. Cela permettrait probablement d'expliquer les raisons pour lesquelles l'approche interdisciplinaire est peu représentée et pourquoi elle présente certaines difficultés de mise en œuvre.

De plus, un autre aspect de l'approche interdisciplinaire qu'il serait intéressant d'analyser, concerne les effets d'une telle approche sur les élèves. En effet, d'après les programmes et les recommandations des textes institutionnels, l'approche interdisciplinaire

apparaît comme bénéfique pour les élèves. Nous avons pu constater que les apprentissages étaient enrichis grâce à une telle approche, que l'approche interdisciplinaire permettait d'aborder différemment l'enseignement des langues vivantes étrangères. Quels effets a-t-elle sur les élèves ? Éprouvent-ils une hausse de la motivation ? Rencontrent-ils des difficultés supplémentaires ? Cette approche leur permet-elle réellement d'acquérir de nouvelles compétences, transversales ou disciplinaires ? Ainsi, il apparaît intéressant de poursuivre ce travail de recherche et d'analyser l'approche interdisciplinaire par rapport à l'élève, cette fois-ci.

BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires

ARENILLA, L., GOSSOT, B., ROLLAND, M.C., ROUSSEL, M.P. (2000). Dictionnaire de pédagogie (2e éd.). Paris : Bordas.

CASALIS, D. (1975). Article « Mythe et mythologies » de *La Grande Encyclopédie*, Paris : Larousse.

CHAMPY, P., ÉTÉVÉ, C., FORQUIN, J.-C., & ROBERT, A. D. (2005). Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Les usuels Retz (3e éd.). Paris : Retz.

DANVERS, F. (1994). 700 mots-clefs pour l'éducation – 500 ouvrages recensés 1981-1991. Lille : Presses universitaires.

Ouvrages de référence

BABLON, F. (2004). Enseigner une langue étrangère à l'école. Profession enseignant. Paris : Hachette-éducation.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Un cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer l'apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Paris Strasbourg : Didier.

DELASALLE, D. (2006). L'apprentissage des langues à l'école – Tome 1 : diversité des pratiques [actes des universités d'automne, 2001 et 2002, Caen, Institut universitaire de formation des maîtres]. Recherches et innovations sur et pour des enseignants et des formateurs. Paris Budapest Kinshasa [etc.] : l'Harmattan.

GILLIG, J.M. (2005). Le conte en pédagogie et en rééducation. Enfances (Nouv. présentation, avec bibliogr. mise à jour.). Paris : Dunod.

MAINGAIN, A. & DUFOUR, B., sous la direction de FOUREZ, G. (2006). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

MORIN, E. (1999). La tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée. L'histoire immédiate. Paris : Éditions du Seuil.

POPET, A. & HERMAN-BREDEL, J. (2002). Le Conte et l'apprentissage de la langue. Paris : Retz.

REGE COLET, N. (2002). Enseignement universitaire et interdisciplinarité – Un cadre pour analyser, agir et évaluer. Bruxelles : De Boeck Université.

TARDIEU, C. (2006). Se former pour enseigner les langues à l'école primaire. Le cas de l'anglais. Paris : Ellipses.

Articles de revues, de périodiques, d'ouvrages spécialisés

ACCARDI, J. (2003). « Le conte à l'école primaire en LVE », *In Les langues modernes*, N°3 (p.38-46).

ACCARDI, J. (2006). « Les langues vivantes étrangères en Zone d'Éducation Prioritaire – Approche intégrative ». *In Les Cahiers de l'Acedle*, N°2 (p.283-300).

BOISOT, M.H. (1971). « Discipline, interdisciplinarité, programme interdisciplinaire ». *In Revue française de pédagogie* (p.32-34).

BOUILLON, C. (2007). « Genre prescrit, genre construit : le conte et ses variations ». *In Le Français aujourd'hui*, N° 159 (p.65-74).

BRU, J. (1999). « Le repérage et la typologie des contes populaires. Pourquoi ? Comment ? ». *In Bulletin de liaison des adhérents de l'AFAS*, N° 14.

D'HAINAUT, L. (1986). « L'interdisciplinarité dans l'enseignement général. » Étude à la suite d'un Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1985.

HASNI, A., LENOIR, Y., LAROSE, F., SAMSON, G., BOUSADRA, F. & DOS SANTOS, C. (2008). « Enseignement des sciences et technologies et interdisciplinarité : point de vue d'enseignants du secondaire au Québec ». *In*, A. Hasni et J. Lebeau-me (dir.), *Regards sur l'interdisciplinarité dans le contexte de l'enseignement des sciences, technologies et mathématiques au secondaire*. Québec : Presses universitaires du Québec / Lyon : INRP.

FOUREZ, G. (1998). « Se représenter et mettre en œuvre l'interdisciplinarité à l'école ». *In Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, N°1, (p.31-50).

LAROSE, F. & LENOIR, Y. (1998). « La formation continue d'enseignants du primaire à des pratiques interdisciplinaires : résultats de recherches. » *In Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24. N°1, (p. 189-228).

LENOIR, Y., HASNI, A., & LAROSE, F. (2007). « L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement : analyse de résultats de deux recherches ». *In Revue Pensamiento Educativo*, vol. 41, N° 2, (p. 255-276).

LENOIR, Y. & SAUVE, L. (1998). « Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°1 (p.3-29).

SQUALLI, H. & BARABÉ, G. (2010). « Analyse du potentiel interdisciplinaire de situations d'apprentissage conçues par des enseignants de mathématiques et de science ». *In* Hasni A., Squalli H., Bronner A. & Nicolas M.T. (dir.), *Actes de colloque : La classe de sciences, mathématiques et technologies comme objet d'étude : quels problématiques, cadres de références et méthodologies et pour quels résultats ?* Sherbrooke : CREAS /

Montpellier : LIRDEF (p.194-203).

Contes

ANDERSEN, H.C. (1963). Contes d'Andersen. Paris : Mercure de France.

COLLODI, C. (1990). Pinocchio. Paris : A. Michel.

GRIMM, J. & GRIMM, W. (1967). Kinder- und Hausmärchen – gesammelt durch die Brüder Grimm. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

PERRAULT, C. (2006). Contes. Paris : Pocket Classiques

SUREAU, A. (2005). Contes des mille et une nuits. Paris : L'école des loisirs.

SITOGRAPHIE

Cadre institutionnel (organisé par date de parution)

Le Nouveau Contrat pour l'École – 158 décisions. 1994 [en ligne].
http://www.formapex.com/telechargementpublic/textesofficiels/1994_1.pdf?616d13afc6835dd26137b409becc9f87=4d34101224fa8bcc8a53050fda55c277
(23/12/2011).

Programmes de l'école primaire. J.O. du 02/03/1995 [en ligne].
http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf (23/12/2011).

Programmes de l'école primaire. B.O. N°1 du 14/02/2002, Hors-série. In Education gouv. [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm> (20/10/2011).

Documents d'accompagnement et d'application des programmes en langues (cycle des approfondissements). B.O. N°1 du 14/02/2002, Hors-série [en ligne].
<http://dpernoux.chez-alice.fr/Docs/docs.htm> (20/10/2011).

Direction générale de l'enseignement scolaire. Le Socle commun de connaissances et de compétences, décret du 11 juillet 2006. In Education gouv. [en ligne].
<http://media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf> (03/02/2012).

Programmes de l'école primaire. B.O. N°5 du 12/04/2007, Hors-série. In Education gouv. [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs5/default.htm> (20/10/2011).

Programmes de langues étrangères pour l'école primaire, Annexes Allemand, Anglais, Arabe, Chinois, Espagnol, Italien, Portugais, Russe (p.8-99). B.O. N°8 du 30 août 2007, Hors-série. In Education gouv. [en ligne].
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm> (29/10/2011).

Une culture littéraire à l'école, littérature à l'école – Ressources pour le cycle 3 – Ressources pour faire la classe à l'école. Mars 2008. In Eduscol [en ligne]. http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf (20/05/2012).

Programmes de l'école primaire, B.O. N°3 du 19 juin 2008, Hors-série. In Education gouv. [en ligne]. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm> (27/10/2011).

La littérature à l'école, listes de référence des ouvrages, cycle 2 et 3. In Eduscol Education [en ligne]. http://media.eduscol.education.fr/file/Litterature/58/0/La_litterature_a_l_ecole_liste_de_reference_C2_110323_171580.pdf (28/10/2011).

Articles

Direction des Ressources documentaires du CRDP de l'Académie de Grenoble et le Pôle ressources formateurs de l'IUFM (Juin 2011), Sélection documentaire sur l'interdisciplinarité. In Primlangues [en ligne]. <http://www.primlangues.education.fr/> (06/12/2011).

PUREN, C. (2004). L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'. Clermont-Ferrand. In Tesol France [en ligne]. <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> (30/03/2012).

PUREN, C. (2006). Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ? In APLV langues modernes [en ligne] <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article30> (29/03/2012).

PUREN, C. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In Christian Puren Site [en ligne]. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2007d/> (30/03/2012).